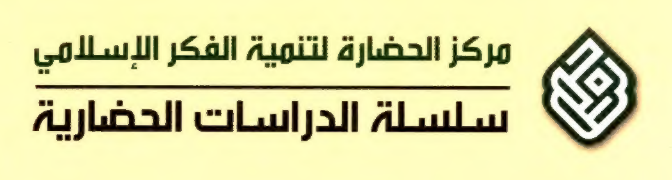


الأسرة والجنوسة

في النّظام التّربوي الرّسمي

محمّد رضا زيبائي نجاد

ترجمة: حسين صافي

محمد رضا زيبائي نجاد

ولد في مدينة شيراز بإيران عام 1964. التحق بالحوزة العلمية عام 1982. ودرس في حوزة قم على عددٍ من كبار أساتذتها. بدأ التدريس فيها منذ عام 1986. فدرّس في عدد من مؤسساتها ومدارسها العلمية.

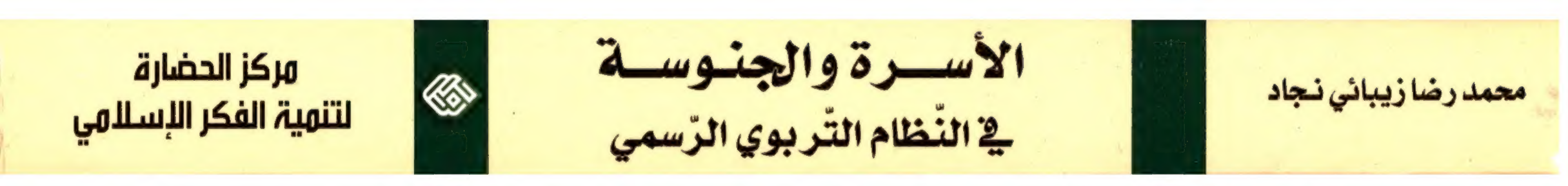
متخصّص في دراسات المرأة والأسرة في الإسلام.

تولّى عددًا من المناصب العلمية والإدارية في مجال إدارة العملين الأكاديميّ والبحثيّ. ومن هذ المناصب: مدير مركز أبحاث المرأة في الحوزة العلمية في قم، رئيس لجنة الأسرة والمرأة في اللجنة العليا للثورة الثقافية.

نشر عددًا من الكتب والمقالات العلمية.

من كتبه:

- خانواده، جنسيت ونظام تربيتى رسمى، نشر هاجر، 2013. (هذا الكتاب).
- فمينيسم ودانش‌هاى فمينيستى، بالاشتراك مع عددٍ من الباحثين، دفتر مطالعات وتحقيقات زنان، 2004.
- هويت ونقش‌هاى جنسيتى، بالاشتراك مع عددٍ من الباحثين، مركز امور زن وخانواده، 2010.
- تحليلى بر مهم ترين مسائل زن وخانواده در ايران، مركز تحقيقات زن وخانواده، 2015.


محمد رضا زيبائي نجاد
الأسـرة والجنوسـة
في النّظام التّربوي الرّسمي
مركز الحضارة
لتنمية الفكر الإسلامي

مركز الحضارة لتنمية الفكر الإسلاميّ

مؤسّسة فكريّة تنشط في ميدان البحث العلميّ، وتنطلق من الإيمان الراسخ بقدرة الإسلام على تقديم البديل الحضاريّ للإنسان، كما إنّها تحمل قناعةً راسخةً بأنّ الفكر الإسلاميّ المعاصر لا يمكن أن يمثّل مساهمةً حضاريةً إلا إذا سار بين حدّين، هما: حدّ عدم القطيعة مع الأصول والمنطلقات الفكريّة الثابتة، وحدّ قبول النقد والانفتاح عليه في سعي دؤوب للرقيّ بالواقع الثقافيّ للعالَم الإسلاميّ.

وتندرج إصدارات المركز ضمن سلاسل بحثيّة هي:

- **سلسلة الدراسات القرآنيّة**
- **سلسلة الدراسات الحضاريّة**
- **سلسلة أعلام الفكر والإصلاح في العالم الإسلاميّ**
- **سلسلة الفكر الإيرانيّ المعاصر**

مركز دراسات المرأة والأسرة

تعمل هذه المؤسسة العلمية تحت إشراف مركز إدارة الحوزات العلمية النسائيّة، وبدأت نشاطها في تشرين الأول عام 1998، وهي تعمل في ميداني البحث العلمي والإعلام.

ومن الأهداف التي تسعى هذه المؤسسة لتحقيقها:

- بيان وجهة النظر الإسلامية إلى المرأة والأسرة.
- تدريب الباحثين في مجال الدراسات الإسلامية في ميدان دراسات المرأة والأسرة.
- نشر الوعي الديني في ما يتعلّق بالموضوعات ذات الصلة بالمرأة والأسرة.
- تطوير الخبرات النسائيّة في مجال الدراسات النسويّة ونشرها بشكلٍ هادفٍ.

يهدف البحث الحالي من خلال طرح بعض التأمّلات والأفكار إلى أن يبيّن ضرورة المراجعة وإعادة النظر في النظام التربوي الرسمي من زاوية أسرية وجنوسية، وعلى أساس النظرة الإسلامية؛ لذلك نجد المؤلف يحاول، من جهة، عبر طرح النظرية الإسلامية حول الفوارق البيولوجية والوظيفية والحقوقية للجنسين، شرح استلزاماتها في مجال التربية، ومن جهة ثانية، يدافع عن أهمية وضرورة أن تؤثّر الأسرة على النظام التربوي الرسمي عبر توضيح مكانتها وتقديم مفهوم عن مركزية الأسرة والنزعة الأسرية. بعد ذلك يسعى، بعد افتراض القبول بهذه الضرورة، إلى أن يرسم أبعاد تأثير الأسرة والجنوسة على النظام التربوي الرسمي، ومن ثمّ يبيّن بعض الفرضيات ويطرح مختلف الأسئلة، قاصدًا تحريك هذا البحث في أذهان المثقفين.

المؤلف
من التوطئة

Family and Gender
in the Official Education System

Center of Civilization for the Development of Islamic Thought

THE CIVILIZATIONAL STUDIES' SERIES

ISBN: 978-614-427-122-3



بالتعاون مـــع:



مركز الحضارة لتنمية الفكر الإسلامي

بناية ماميا، ط٥ - خلف الفانتزي وُرلد - بولفار الأسد - بئر حسن - بيروت
هاتف: 826233 1 961+ - فاكس: 820378 1 961+ - ص.ب: 25/55
E-mail:info@hadaraweb.com - www.hadaraweb.com

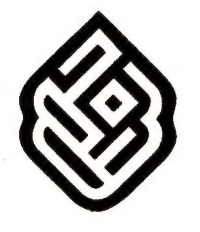
الأسرة والجنوسة

في النّظام التّربوي الرّسمي



محمد رضا زيبائي نجاد

الأسرة والجنوسة في النّظام التّربوي الرّسمي



المؤلف: محمد رضا زيبائي نجاد
العنوان: الأسرة والجنوسة في النّظام التّربوي الرّسمي
العنوان الأصلي: جايگاه خانواده وجنسيت در نظام تربيت رسمى
الناشر الأصلي: مركز تحقيقات زن وخانواده (مركز دراسات المرأة والأسرة)
الترجمة: حسين صافي
المراجعة والتقويم: فريق مركز الحضارة لتنمية الفكر الإسلامي
الإخراج: قيس عباس
تصميم الغلاف: حسين موسى
طباعة: 03 336218 DB UK
الطبعة الأولى، بيروت، 2017
ISBN: 978-614-427-122-3

Family and Gender in the Official Education System

«الآراء الواردة في هذا الكتاب لا تعبّر بالضرورة
عن قناعات مركز الحضارة لتنمية الفكر الإسلامي واتجاهاته»



مركز الحضارة لتنمية الفكر الإسلامي

Center of Civilization
for the Development of Islamic Thought
بناية ماميا، ط5 – خلف الفانتازي وُرلد – بولفار الأسد – بئر حسن – بيروت
هاتف: 826233 (9611) – فاكس: 820378 (9611) – ص. ب 25/55
info@hadaraweb.com
www.hadaraweb.com

المحتويات



بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

كلمة النَّاشِرَيْن

الأسرة هي اللبنة الأولى في المجتمع والبيئة الحاضنة الأولى التي يمكن وصفها بأنّها حاضنة لكائن يسير على درب الاستقلال وتكامل الشخصية القانونية. وقد خبر الإنسان أهميّة الأسرة منذ عهود ضاربةٍ في القدم؛ غير أنّ هذه المؤسسة الاجتماعية لم تكن تحظى بالاهتمام البحثيّ والدراسيّ لأسباب عدّة، منها اشتغال الإنسان في الأزمنة القديمة بأمور أخرى كانت تبدو أكثر حاجة للاشتغال النظريّ، ومنها بداهة هذه المؤسسة لجهة الحاجة إليها ووضوح هويّتها وأحكامها الخاصّة بها، ومنها الثبات الذي كانت تتمتّع به والاستقرار الذي كان يحيط بها من كلّ جانب. وعلى الرغم من هذه السمات غير أنّنا لا نعدم التفاتًا نظريًّا إلى هذه المؤسسة في العلوم القديمة بدءًا من الفلسفة اليونانية وصولًا إلى سائر مراحل الفكر البشريّ.

فقد منح أفلاطون مثلًا الأسرة جزءًا من اهتمامه الفلسفي فرأى أنّ الأسرة لها دور أساس ووظيفة أثيرة وهي إنتاج الأطفال للجمهوريّة، وإذا كان الأمر على هذا النحو فلا بأس من بناء هذه المؤسسة بما يسمح بتحسين إنتاج النسل. ولمّا كانت الأسرة مؤلّفة من ذكر وأنثى، كان من اللازم النظر في دور كلّ منهما وتقسيم العمل بينهما، فشبّه دور الرجال بدور كلاب

الحراسة ودور النساء بدور إناث الكلاب، واكتفى في التمييز بين الجنسين وفق الوظائف الطبيعيّة التي أعدّ كل منهما للقيام بها. وظلّت الأحكام التي تطلق على الأسرة تتراوح بين هذا الرأي وغيره من الآراء القريبة أو البعيدة، ولكن نسبيًّا بالنظر إلى ما قدّمنا آنفًا من خصائص كانت تحيط بالأسرة وتضفي عليها ثباتها وبالتالي ثبات الأحكام والنظريّات المرتبطة بها.

وقد أثارت المتغيّرات الثقافية التي عصفت بالأسرة ضرورة استئناف البحث في الأسرة من جهات عدّة؛ ما أدّى إلى قصور البحث الفلسفيّ عن إنتاج نظريّات تسمح بتفسير هويّة هذه المؤسسة، فضلًا عن التنظير لما يجب أن تكون عليه. وأفضى ذلك كلّه إلى ولادة علم جديد أُسمي بعلم الاجتماع الأسريّ. والمسائل التي تطرح في هذا العلم كثيرةٌ ربّما كان أكثرها خطورة استئناف البحث في أثر الجنس الذي ينتمي إليه العضو في الأسرة على دوره ووظيفته فيها. وهذه الزاوية من البحث الأسريّ هي الزاوية التي ينظر فيها هذا الكتاب، مع زيادة قيد إضافيّ لمزيد من التخصصية والدقّة في البحث، وهذا القيد هو قيد النظر في النظام التربويّ الرسمي المعتمد في أحد المجتمعات الإسلاميّة المعاصرة وهو المجتمع الإسلامي في إيران. ونحسب أنّ المجتمعات الإسلاميّة المعاصرة تعيش ظروفًا متشابهة تسمح بتعميم أحكام مجتمع إلى مجتمع آخر؛ لأنّ التحدّيات مشتركة والخلفيّة القيمية التي تستند إليها هذه المجتمعات واحدة.

مركز الحضارة لتنمية الفكر الإسلامي

مركز دراسات المرأة والأسرة

بيروت، 2017

توطئة

بعد انتصار الثورة الإسلامية في إيران وعلى مدى العقود الثلاثة الأخيرة كان موضوع شموليّة الدين الإسلامي ونظامه يستقطب الاهتمام أكثر من ذي قبل. والمقصود بالشموليّة أن يعمل الإسلام على إصلاح جميع مناحي الحياة تحقيقًا لفكرة الحياة الطيبة للإنسان، وأن يتكفّل الدين بتنظيم إدارة مرافق الحياة الإنسانية من قبيل الثقافة والسياسة والاقتصاد. أمّا النظام فنعني به غائية التعاليم الإسلامية ونسقيّتها وتواشجها؛ لذا، تلحّ علينا هاتان الخصوصيّتان للإسلام أن نتبنّى في دراستنا للدين رؤية شمولية ضمن إطار منهج معرفي خاص -وهو ما عبّرنا عنه بالنظام-، والابتعاد عن الرؤى التجريدية الأحادية الضيّقة. وعلى صعيد التطبيق أيضًا يجب على الإدارة الاجتماعية أن تتبنّى هذه الرؤية الجامعة والمتواشجة نفسها في إصلاح العلاقات الاجتماعية، وأن تتواصل هذه الإصلاحات على نحو منسجم في المعتقدات والميول والسلوكيات العامة.

وعلى الرغم من الجهود المبذولة في العقود الثلاثة الأخيرة لتحقيق الأهداف الدينية، إلّا أنّ غلبة النظرة القانونية -التي تختزل الإصلاحات الشاملة في إصلاح القوانين واللوائح الحقوقية- وهيمنة النظرة الضيّقة والاختصاصية المفرطة في ميادين الخبرة والإدارة في البلاد أدّتا إلى عدم تحقّق هذه الأهداف.

في الحقيقة، لقد سعى القادة والمفكرون المسلمون عبر أعمالهم الراقية والحثيثة إلى إماطة اللثام عن الرؤى التقدمية والمتعالية للإسلام من أجل أن يكشفوا، من جهة، عن المساواة بين الرجل والمرأة على صعيد المكانة الإنسانية والقيمية، ومن جهة ثانية، أن يبرهنوا على أنّ الفوارق الحقوقية بين الجنسين هي خير ضمانة لفاعليتهما وسموّهما لتحقيق دينامية الأسرة وتماسكها؛ ولكن على صعيد الواقع الاجتماعي لم تنجح الإصلاحات القانونية لتطويع الحالات القانونية على الشريعة الإسلامية السمحاء في تحقيق النتائج المرجوة منها، عنيتُ تماسك الأسرة وترسيخ الأنوثة والذكورة بما تعنيه من رغبة الرجل والمرأة في أداء الدور الجنوسي الخاص المنوط بكل واحد منهما. وتعزى هذه الهوّة الفاصلة بين عملية تطوّر القوانين من ناحية، والرغبات العامة والعلاقات الجنوسية من ناحية ثانية، إلى عوامل مختلفة، ولكن لا ينبغي هنا التقليل من آثار النظام التربوي. ففي الوقت الذي تركز فيه المؤسسات القانونية على نمط خاص من العلاقات الأسرية والجنوسية، نجد أنّ موقف العلاقات التربوية ولا سيّما في النظام التربوي الرسمي يشوبه عدم اكتراث أو إنّه يتّسم بالسلبية!

لقد دفعت هذه القضية الخطيرة بموضوع ضرورة إصلاح النظام التربوي الرسمي في جانبه المعني بالأسرة والجنوسة إلى صدر الاهتمامات الرئيسة التي تؤرّق المؤلف وزملاءه في «مكتب دراسات المرأة». وقد مهّد ذلك إلى عقد الملتقى الفكري «الجنوسة والتعليم» في «مؤسسة الإمام الخميني للتعليم والأبحاث» عام 2007م بحضور عدد من المختصّين في الحوزة العلمية والجامعات. وتواصلت النقاشات والأبحاث حول الموضوع، فعُقدت عام 2008م ندوتان بحضور مدير عام وزارة التربية والتعليم الدكتور علي أحمدي وبعض المعاونين والخبراء في الوزارة[1].

(1) في هاتين الندوتين طرحت السيدات علاسوند وخسروي وعلم الهدى، والسادة علي أحمدي وصادق زادة قمصري وزيبائي نجاد، آراءهم.

وفي شهر أيلول/ سبتمبر من العام نفسه دافع المؤلف في مخيّم باهنر أمام حشد من مدراء التربية والتعليم في البلاد عن ضرورة تبنّي النظام التربوي النظرة الجنوسية. كما صدر في ذلك العام عن «مكتب دراسات المرأة» المنشور العلمي الخاص بموضوع «الجنوسة والتعليم». ومرة أخرى أتيحت للمؤلف فرصة الدفاع عن ضرورة إعادة النظر في النظام التربوي الرسمي في ما يتعلّق بالأسرة والجنوسة، وذلك في الندوة التخصصية المشتركة التي عقدها «مكتب دراسات المرأة» و«مركز شؤون المرأة والأسرة» عام 2009م.

لقد وفّرت «وثيقة التحوّل البنيوي في التربية والتعليم»[1] ـ وهي ثمرة سنوات من العمل الدؤوب لخبراء دائرة التربية والتعليم وأساتذة الحوزة والجامعات و«المجلس الأعلى للثورة الثقافية» والمؤسسات ذات الصلة ـ وفّرت فرصة جديدة لمناقشة هذا الموضوع. ويعدّ تدوين هذه الوثيقة خطوة جبارة على طريق هيكلة نظام التربية والتعليم، وقد طرأت تغييرات مهمة منذ اللحظات الأولى لتدوين المسوّدة الأولية للوثيقة المذكورة وانتهاءً بالمصادقة النهائية عليها أدّت، نوعًا ما، إلى إثراء بعض الأبحاث لا سيّما المتعلقة منها بالجنوسة والأسرة، على الرغم من الملاحظات والإشكالات التي ما تزال تُوجّه إلى مقاربة الوثيقة لموضوع الأسرة والجنوسة.

يهدف البحث الحالي من خلال طرح بعض التأمّلات والأفكار إلى أن يبيّن ضرورة المراجعة وإعادة النظر في النظام التربوي الرسمي من زاوية أسرية وجنوسية، وعلى أساس النظرة الإسلامية؛ لذلك نجد المؤلف يحاول، من جهة، عبر طرح النظرية الإسلامية حول الفوارق البيولوجية والوظيفية والحقوقية للجنسين، شرح استلزاماتها في مجال التربية، ومن جهة ثانية، يدافع عن أهمية وضرورة أن تؤثّر الأسرة على النظام التربوي

(1) الصادرة في أيلول 2011م.

الرسمي عبر توضيح مكانتها وتقديم مفهوم عن مركزية الأسرة والنزعة الأسرية. بعد ذلك يسعى لاحقًا، بعد افتراض القبول بهذه الضرورة، أن يرسم أبعاد تأثير الأسرة والجنوسة على النظام التربوي الرسمي، ومن ثمّ يبيّن بعض الفرضيات ويطرح مختلف الأسئلة، قاصدًا تحريك هذا البحث في أذهان المثقفين.

وأجد من اللازم هنا أن أتوجّه بالشكر والتقدير إلى كل من أسدى نصيحة في مسار اشتغاله على هذا الكتاب، وخاصة السيد الدكتور محمد تقي كرمي والسيدة الدكتورة جميلة علم الهدى، اللذين راجعا البحث بدقة، ففتحا بذلك الباب أمام إعادة النظر في بعض الموضوعات المطروحة، كما أشكر الزملاء المحترمين في «مكتب دراسات المرأة» الذين هيّأوا الظروف المناسبة لدراسة هذا البحث ونشره.

لا يزعم المؤلف أنّ كتابه الحالي يندرج ضمن المؤلفات العلمية المتميّزة؛ وذلك لضعف الخلفية البحثية في هذا الموضوع، وقصر باعه، ولكن عزاءه أنّه ربّما فتح الباب لظهور أبحاث أخرى في هذا المجال، فيكون بذلك قد أدّى الدين الذي عليه تجاه المحافل العلمية والإدارية.

والله الموفق

محمد رضا زيبائي نجاد

الفصل الأول

قضايا عامة

1ـ مقدمة

«ما بني بناء في الإسلام أحبّ إلى الله (عز وجل) من التّزويج»[1].

وردت في الكثير من تعاليم ديننا الحنيف مسألة الترغيب في الزواج والبنيان الأسري والعلاقات الأسرية، ومسؤولية أعضاء الأسرة بعضهم تجاه بعضهم الآخر، وحماية الأسرة. فالاهتمام بتشكيل الأسرة وترابطها وفاعليتها ليس مسؤولية أعضائها فحسب، وإنّما مسؤولية المجتمع والدولة أيضًا. فعلى المجتمع تقع وظيفة تزويج أعضائه[2]، ولاحقًا حلّ المعضلات الأسرية[3]؛ كما ينبغي للدولة أن تظهر اهتمامًا خاصًا في سياساتها وبرامجها إزاء مسألة تشكيل الأسرة واستحكامها وفاعليتها.

تشير مسألة «مركزية الأسرة» إلى واحدة من السياسات العامة للدين، وبخلاف رأي أفلاطون (Plato) (347/ 348ـ428/ 427ق.م) الذي يجعل الفرد مسؤولًا أمام الدولة، ويطالب بإلغاء الأسرة والاستعاضة عنها بالحياة

(1) الحرّ العاملي، **وسائل الشيعة**، ج20، ص14، ح24901.

(2) سورة النور: الآية 32.

(3) سورة النساء: الآية 35.

الاشتراكية[1]، فإنّ الرؤية الإسلامية تؤكّد على التأثير الأعظم والمسؤولية الأكبر للأسرة في موضوع التربية. وبنظرة إجمالية، فإنّ مركزية الأسرة تعني ترسيخ القيم الأسرية في مقابل الأهواء الشخصية، وإنّ تأهيل الأسرة لحلّ المشاكل التي تواجهها، ممكنٌ عبر تفعيل المعارف والمهارات وتعزيز المكانة التربوية للوالدين. بعبارة أخرى: إنّ مركزية الأسرة تتّخذ بعدًا أشمل وأوسع لتعني تمتين موقعها في حلّ المشاكل الاجتماعية ووجوب تطويع البنى الاقتصادية والاجتماعية بما يخدم العلاقات والقيم الأسرية ويتماهى معها[2].

تشير الفوارق الجنوسية إلى جانب مركزية الأسرة إلى أحد أهم التعاليم الإسلامية. فطبقًا للرؤية الإسلامية، تجمع الرجل والمرأة مشتركات إنسانية، وهما موضع تكريم الله (تبارك وتعالى)[3]، والهدف من خلقهما واحد[4]، وهما مسؤولان تجاه مصيرهما، وعدوّهما اشتراك،[5] ومتساويان في الحظوة بالسعادة والقرب[6]. وعلى الرغم من تساوي الرجل والمرأة في القيمة، فإن تمايزهما في الصفات البيولوجية للجسم، والمسائل المعرفية والشخصية والسلوكية، جعل منهما مخلوقين متمايزين ولكن أحدهما يكمّل الآخر. وتدلّل هذه الفوارق في نمط التحليل الديني ـ الذي يفترض

---

(1) أفلاطون، الجمهورية، الكتاب الخامس، ص283.

(2) في الماضي، كانت العلاقات الاقتصادية والاجتماعية تتمحور حول الأسرة. على سبيل المثال، كانت ساعات العمل وطبيعة النشاط الاجتماعي تحدّد على نحو يتلاءم مع مقتضيات الأسرة؛ ولكن في العصر الحاضر، فإنّ العلاقات تتمحور حول مقتضيات السوق، وعلى الأسرة أن تكيّف زواج أبنائها والإنجاب والعلاقات بين أعضائها وسائر العلاقات الأخرى مع مقتضيات المجتمع الصناعي والنظام الرأسمالي.

(3) سورة الإسراء: الآية 70.

(4) سورة الذاريات: الآية 56.

(5) سورة الأعراف: الآيتان 22 و27.

(6) سورة الحديد: الآية 12.

هدفية الخالق وحكمته- على أنّ هذه الكفاءات الخاصة بالرجل والمرأة هي بالمحصلة في خدمة دينامية الأسرة والمجتمع.

إذا صحّ أنّ الفوارق البيولوجية والوظيفية للجنسين تبرز بشكل أكبر في العلاقات الأسرية، فيصحّ أيضًا أنّ لها آثارًا اجتماعية أخرى، وطبقًا لهذه الفوارق وفي ضوء المسؤوليات الخاصة المنوطة بالرجل والمرأة، فإنّ الشريعة الإسلامية وضعت أحكامًا خاصّة بكلٍّ منهما. وبعض الأدوار النسائية والرجالية أدوار مرحلية تتبادل أماكنها في خضم التحولات الاجتماعية، فيما الكثير منها ثابت يأبى الإسلام أن تتغيّر مع مرور الزمان؛ بل يطالب بثباتها.

وإذا ما سلّمنا بضرورة مركزية الأسرة واعتقدنا بالفوارق بين الرجل والمرأة في الصفات البيولوجية، والمواقع والأدوار والحقوق، فإنّ ذلك سيوفّر علينا الكثير من البحث والاستدلال في التناسب بين نظام التربية والأسرة وبين الجنوسة، كما هي بداهة المسألة على مرّ التاريخ. ومع ذلك، نرى إغضاء النظام التعليمي الحديث في القرن الأخير عن هذه الضرورة.

«لأوّل مرة في تاريخ البشرية نساوي في تربية الفتاة والصبي، ونلقّنهما أنّهما متشابهان وأنّ لكلّ منهما قدرات الآخر، ولكن سرعان ما يكتشفان أنّهما مختلفان في كلّ شيء، وذلك حين يكبران ويستعدّان للزواج فيتزوّجان؛ لذا، لا غرابة حين تنتهي علاقات الشباب وزيجاتهم إلى الفشل والتأزّم. فكل عقلية تصرّ على تساوي الجنسين (المذكّر والمؤنّث) هي عقلية خطرة، فكيف نتوقّع من الرجل والمرأة أن يصدر عنهما سلوك متشابه بينما يمتلكان عقلية مختلفة تمامًا»[1]؟

إنّ الذي حصل في القرن الأخير هو تجاهل حجم التأثير للصفات

(1) آلن پيز وباربارا پيز، **آنچه زنان ومردان نمى دانند**، ص340.

البيولوجية في رسم المواقع والأدوار وظهور مطالبات بالمساواة والحطّ من مكانة الأسرة. أو بتعبير أوضح: لو كانت الأسرة، بوصفها أهم لبنة اجتماعية، قد احتلت مكانة في عقول فلاسفة التربية والتعليم، وكانت الفوارق بين الرجل والمرأة والأدوار الجنوسية معترفًا بها، لكان، بالقطع، النظام التربوي الحديث أيضًا قد تبنّى موقفًا يتناسب مع هذه الوجهة. إنّ ما نواجهه في عصرنا الحالي هو تغيّر مكانة الأسرة، وتراجع موقع الجنوسة في أوساط المفكرين.

في البحث الحاضر نحاول أن نبرهن ضرورة إعادة النظر في النظام التربوي الرسمي بالاستناد إلى النظرة الأسرية والجنوسية. وفي هذا الإطار لا بدّ من تبيين الدلالات والنتائج الأسرية والجنوسية للنظام التربوي الرسمي الراهن. وبطبيعة الحال، إنّ مناقشة هذا الموضوع دون التوفّر على قاعدة نظرية أمر متعذّر، والبحث الرئيس في هذه المرحلة يتركّز على الفرضيات المسبقة والمبادئ؛ ما يعني افتراقنا منذ هذه اللحظة عن الآراء المخالفة. فبعد أن نشرح مدى ضرورة المراجعة وأهميتها، ينبغي لنا تحديد المجالات التي يمكن من خلالها متابعة موضوع المراجعة، لنبيّن ما إذا كان بمقدورنا تطبيق نظرية مركزية الأسرة والجنوسة عبر إصلاحات ثانوية في النظام الراهن، أم أنّ مقتضى هذه النظرية على صعيد المضمون والمنهج والبنى هو تمايز النظام التربوي للفتيات والفتيان، وأنّ أرضية البحث سوف تذهب إلى حدود تصميم نظامين منفصلين ولكن متناسقين يكمّل أحدهما الآخر.

2ـ النظرية المختارة

إنّ تصنيع المجتمع والحاجة إلى الاختصاصات، وتشابك الظواهر والعلاقات الإنسانية وتعقّدها، والتطوّرات اليومية المتلاحقة والمتطلبات المستجدة أوّلًا بأول في المجتمعات الحديثة، كلّ هذه العوامل أظهرت الحاجة إلى نظام تربويٍّ جديد، كما إنّ الفرضيات المسبقة والمبادئ

الفلسفية والنظريات التربوية رسمت اتجاهات خاصة للنظام التربوي، فأنتجت نظمًا تعليمية وتربوية حديثة. تزعم التربية المدرسية في عصرنا الحاضر أنّها تحقّق أهدافها التربوية في مختلف المجالات، وأنّها تعنى بالتربية الاقتصادية والمهنية، والدينية والأخلاقية، والبيئية والمدنية، والسياسية والاجتماعية، والفنية والجمالية، والعلمية والسلوكية. ربّما أمكن القول إنّ التربية الرسمية في عصرنا قد سمحت لنفسها بالولوج في جميع الميادين والمجالات التربوية، ما لم يظهر دليل على عدم إمكان دخولها إلى ذلك الميدان أو انتفاء المصلحة في ذلك.

في الناحية الأخرى، يقضي أبناؤنا مرحلة مهمة من حياتهم في أجواء المدرسة تقدّر بأكثر من عشرة آلاف ساعة في مرحلة التعليم العام التي تمتد لاثنتي عشرة سنة. وعلى هذا، تؤدي المدرسة دورًا قويًّا في تبدّل العلاقات الأسرية، ومن جملتها علاقات الوالدين بالأبناء، وسنّ الزواج، ومعايير اختيار الزوجة، والعلاقات الزوجية، وكذلك في بلورة الهوية الاجتماعية والحاجات الاقتصادية والثقافية والاجتماعية. والحال أنّ النظام المدرسي في ضوء تأثيره الذي لا يُنكر، إن على الصعيد النظري أو على الصعيد الواقعي، في تشكيل الهوية والتنشئة الاجتماعيتين والعلاقات الأسرية والاجتماعية، يتحتّم عليه دراسة علاقته الحالية بالأسرة والجنوسة بشكل صحيح، للوصول إلى العلاقة المثالية المنشودة.

إنّ الرؤية التي يريد البحث الحالي طرحها هي ضرورة إعادة رسم دور النظام التربوي الرسمي استنادًا إلى نظرية مركزية الأسرة والجنوسة. وتطرح هذه النظرية نقاطًا عدّة في وقت واحد: **أولًا**: لن يكون النظام التربوي الرسمي بالخصوصيتين المذكورتين آنفًا فاقدًا للدلالات الأسرية والجنوسية؛ **ثانيًا**: ينطوي النظام المعاصر وبضمنه النظام المدرسي السائد في بلادنا على دلالات وآثار لا تنسجم مع التعاليم الدينية؛ **ثالثًا**: من

الممكن إعادة رسم دور أو ترميم النظام التربوي الرسمي بناءً على التعاليم ذات الطابع الأسري والجنوسي، **رابعًا**: هذه التغييرات ضرورية.

وإلى جانب وجوب إعادة رسم النظام التربوي الرسمي في خطوطه العامّة، فإنّ الاهتمام بالضرورة سيتوجّه نحو الدلالات والتبعات التربوية للنُّظُم الفرعية المختلفة، من بينها المناهج الدراسية (بما في ذلك الأسلوب والمضمون)، وإعداد المعلمين، وتأمين الكوادر البشرية، والأماكن والتجهيزات والتكنولوجيا. وبناءً على هذا، سنناقش نقطتين: **الأولى**، ضرورة إعادة رسم الأدوار، و**الثانية**، المجالات المتاحة للبحث والدراسة. في مناقشتنا للنقطة الثانية، سنركّز حصرًا على شرح ضرورة البحث والتخصّص بشكل أكبر في هذه النُّظُم الفرعية، من أجل دراسة الدلالات الاجتماعية، لا أن نزعم وجوب اتباع نمط متمايز في كل هذه المجالات. من هذا المنطلق، سنطرح في مبحث «نطاق البحث عن الفوارق» بعض الأسئلة ونعرض لبعض الآراء أو نبيّن عددًا من الاحتمالات وذلك من أجل إبراز ضرورة البحث في هذه الميادين.

المقدمات اللازمة للبرهنة على النظرية المختارة

تعتمد البرهنة على النظرية المختارة على مقدمات عدّة هي:

أولًا: يمكن البرهنة على وجود فوارق بيولوجية مؤثرة في العلاقات الأسرية والاجتماعية من خلال النصوص الدينية[1]، وتشمل هذه الفوارق الجوانب الجسمية والجوانب النفسية أيضًا.

ثانيًا: يؤكّد الإسلام الفوارق الجنوسية في بعض المواقع والأدوار،

(1) تعكس هذه المقدمة صورة النصوص الدينية عن الفوارق بين المرأة والرجل. إنّنا نقول إنّ النصوص الوصفية الوحيانية هي إحدى طرق إثبات الفوارق البيولوجية وليست الطريقة الوحيدة.

ويشدّد على المحافظة على هذه الأدوار المتمايزة في الظروف الاجتماعية المتغيرة.

ثالثًا: يمكن تفسير الفوارق البيولوجية والفصل بين الأدوار في إطار أدبيات التكامل وخطاب التناسب، مع التوضيح أنّه من وجهة نظر الإسلام يمكن للفوارق البيولوجية أن تشكّل أرضية للوظائف المتمايزة والكفاءات الخاصة؛ لذا لا ينبغي أن يُنظر إليها كذريعة لاحتقار شخصية أحد الجنسين؛ بل تشكّل هذه الفوارق إطارًا لانجذاب كل من الرجل والمرأة إلى الآخر، وسببًا للمودّة والسكينة في الحياة الأسرية، والدينامية والنشاط على مستوى الأسرة والمجتمع، كما إنّ تمايز الأدوار -المنبثقة عن الفوارق البيولوجية- يضفي ثباتًا واستحكامًا على بنيان الأسرة والمجتمع، ويهيّئ الأرضية المناسبة لتحقيق الوحدة في أبعادها الأسرية والاجتماعية.

رابعًا: الأسرة أهم بنيان اجتماعي؛ وعليه، فإنّ حماية هذا البنيان وترسيخه وتنشيطه، هي مسؤولية اجتماعية وحكومية. فالإسلام من خلال تكريمه للأسرة، إنّما يشدّد على المحافظة على بنيانها المنشود[1] ووظائفها المهمة، وقد قدّم لهذا الغرض العديد من التعاليم الأخلاقية والتربوية والفنية والحقوقية.

خامسًا: لقد وضع الإسلام في المشتركات الإنسانية التي تجمع الرجل والمرأة، تشريعات متشابهة، أمّا بالنسبة إلى خصوصيات كل منهما، فإنّه شرّع قوانين متمايزة، طبعًا بالمقياس العام، فإنّ الفوارق الحقوقية للرجل والمرأة متناسبة مع بعضها، ومتناغمة مع الخصوصيات البيولوجية والوظيفية لكل منهما، وفي خدمة الوصول إلى السعادة البشرية، وبكلمة واحدة: النظام العادل.

---

(1) سنعود إلى هذا الموضوع بالتفصيل.

سادسًا: للنظام التربوي الرسمي حصّة في التأثير على تبلور الهوية الجنوسية والتنشئة الاجتماعية للمتربين، وإنّ المنهج الدراسي الرسمي والمنهج الدراسي الخفيّ وحتى المنهج الدراسي الصفري له دلالات جنوسية وأسرية، على نحو لا يمكن أن نتخيّل نظامًا تربويًّا واحدًا يكون موقفه محايدًا تجاه هاتين الخصوصيّتين.

سابعًا: لا تنحصر الدلالات الأسرية والجنوسية للنظام التربوي الرسمي في المضمون أو في صور المناهج الدراسية فحسب؛ بل يمكن أن نتحرّى نطاق تأثير النظام التربوي الرسمي في الكثير من الميادين منها أساليب التربية والفضاءات التربوية، والعلاقات بين الأسرة والمدرسة، وأساليب الإدارة.

ثامنًا: يضطلع النظام التربوي الرسمي بمسؤولية خلق الميول الأسرية، ونشر القيم الأسرية، وخلق الاستعداد العقلي والنفسي للقيام بأدوار جنوسية، وإدارة احتياجات الفتيات والفتيان وتحقيق القبول الجنوسي، وعليه أن يتحمّل هذه المسؤولية على أتمّ وجه.

ويبدو أنّ القبول بالمقدمات المذكورة أعلاه سوف يسهّل تصوّر موضوع البحث والتصديق به.

وفي ضوء تأكيد النظرية المختارة بشكل متزامن على الأسرة والجنوسة، فإنّنا بذلك نقف أمام طائفتين من الآراء:

الأولى: في مقابل الآراء والأفكار التي لا تتحمل الفوارق الجنوسية في النظام التعليمي. لا تقف الآراء النسوية والنظام التربوي في البلدان الغربية ـ سواء في البلدان الليبرالية أو البلدان الاشتراكية ـ عند رفض الفوارق الجنوسية في النظام التربوي فحسب، لكنّهما، كما سنذكر ذلك لاحقًا، يتبعان النظام التربوي الثنائي (الأندروجيني)، والذي يعني إعداد

الفتيات والفتيان على أساس النموذج مرأة-رجل[1]. في بلادنا أيضًا يوجد الكثير من المتخصّصين في مجال التربية والتعليم يرفضون الفوارق البيولوجية بين الفتاة والفتى في الأبعاد النفسية، أو لا يعتقدون بضرورة تأثيرها في النظام التربوي[2]، كما يدافع بعض المختصّين الداخليين عن النموذج الثنائي المذكور في التربية.

الثانية: بين نظرة النسويين الراديكاليين الذين يعتبرون الأسرة برمّتها ميدانًا لتوسيع العلاقات الذكورية وتعميقها ويطالبون بالتالي بإلغاء الأسرة، وبين نظرة النسويين الليبراليين ومن يساندهم من الجماعات النسوية الذين لا يرون في الأسرة مؤسسة ذات قيمة، تبرز النظرية المختارة التي تقف بوجه النظريات الليبرالية المنادية بتغليب قيم السوق الحرة، وكذلك تفنّد النظريات الاشتراكية التي تتبنّى نظرة حكومية تسعى إلى نزع حاكمية الأسرة على أبنائها واستبدالها بحاكمية الدولة؛ ما يعني أنّ الأسرة في كلتا النظريتين سوف تضطر إلى الخضوع لقيم السوق أو الدولة.

3ـ أسئلة البحث وفرضياته

ارتأينا في هذا الكتاب أن نجيب عن السؤال الآتي: ما الذي يدفعنا إلى تبنّي فكرة إعادة تفسير النظام التربوي الرسمي من منظار مركزية الأسرة والجنوسة، وفي أيّ نطاق يصحّ بحث الموضوع؟

الأسئلة الفرعية الآتية تنضوي تحت عنوان السؤال الرئيسي:

1ـ ما هي الدلالات والنتائج الأسرية والجنوسية المترتبة على النظام التربوي الرسمي الحالي؟

---

(1) بمعنى أنّ مزيجًا من الصفات الإيجابية الأنثوية والصفات الإيجابية الذكورية تنتقل إلى الفتيات والفتيان. سنفصّل الحديث في هذا الموضوع.

(2) انظر: معصومة صمدي، «بررسى باورهاى برنامه ريزان درسى درباره تفاوت هاى دختران وپسران در زمينه شناختى»، فصلية: مطالعات زنان، ص83ـ96.

2- ما هي المبادئ والفرضيات الدينية المسبقة التي تتطلبها عملية إعادة تفسير النظام التربوي؟

3- ما هي الضرورة والأهداف التي تقف وراء إعادة تفسير النظام التربوي الرسمي استنادًا إلى نظرية مركزية الأسرة والجنوسة؟

4- لو سلّمنا جدلًا بضرورة إعادة تفسير النظام التربوي الرسمي، فما هو نطاق بحث الموضوع؟

الحصول على أجوبة الأسئلة المطروحة أعلاه سيكون بالاستناد إلى الفرضيات أدناه:

1- النُّظُم التربوية الرسمية المعاصرة بما فيها النظام التربوي المعمول به حاليًّا في بلادنا وفي ضوء سعة نطاقاتها تحمل دلالات جنوسية وأسرية لا تنسجم مع التعاليم الإسلامية.

تردّ هذه الفرضية على رأي المجدّدين الذين يقدّمون تفسيرًا معاصرًا للتعاليم الدينية والذين يؤمنون بمرحلية الأدوار الجنوسية وتاريخانية الأسرة، فيطرحون قراءة عن النصوص الدينية متناغمة مع الأفكار والتعاليم المعاصرة[1]؛ وكذلك تردّ على الرأي القائل، بالاستناد إلى أسلوب الاجتهاد في الاستنباط من النصوص الدينية، بعدم تعارض النظام التربوي السائد في البلاد مع التعاليم الدينية[2].

---

(1) للتعرّف أكثر إلى الآراء الجديدة في الاستنباط من النصوص الدينية انظر: علي رضا علوي تبار، «**نو انديشى دينى وفقه زنان**»، مجلة: زنان، ص37؛ عبد الكريم سروش، **روشن فكرى ودين دارى**، ص120؛ محمد مجتهد شبستري (حوار)، «**زنان، كتاب وسنّت**»، مجلة: زنان، ص19؛ مصطفى ملكيان، «**زن، مرد، كدام تصوير**»، مجلة: زنان، ص33.

(2) يبدو لنا أنّ أنصار هذا الرأي، وبخلاف الرأي السابق، لم يلحظوا التعاليم الجنوسية والأسرية، أو إنّهم لم يقوموا بأيّ أبحاث خاصة حول الدلالات الجنوسية والأسرية في النظام الحالي.

2ـ إنّ المبادئ والفرضيات الدينية المسبقة، من جملتها التعاليم ذات الصلة بالأسرة وبالتعاليم الوصفية والأخلاقية والحقوقية الجنوسية تشير بالدلالتين الالتزامية أو المطابقية إلى ضرورة إنتاج نظام تربوي رسمي مركزيته الأسرة والجنوسة.

تقف هذه الفرضية في مقابل آراء الحداثويين الذين يؤكّدون على تماثل أدوار وحقوق المرأة والرجل، مستندين في ذلك إلى قراءة تاريخانية للنصوص الوحيانية، ويفسّرون كيان الأسرة على أنّه تاريخي ومتغيّر[1]. طبقًا لهذه النظرة، لا الحفاظ على كيان الأسرة هدف مطلوب، ولا تفكيك الأدوار الجنوسية؛ وعليه، لا يبقى أيّ مجال لمناقشة ضرورة تصميم نظام تربوي متناغم مع هذين المعنيين. وقد تعتبر هذه الفرضية أيضًا بمثابة ردّ على أولئك الذين على الرغم من قبولهم بأسلوب الاجتهاد في تحليل النصوص، لكنّهم يعتقدون إمّا أن تكون النصوص الدينية قد طرحت إشارات عابرة غير ذات بال حول موضوع الجنوسة، بما يشي أنّ الميول الجنوسية من وجهة نظر الإسلام ليست مهمة لتشكّل في حال الإغضاء عنها انحرافًا في النظام التربوي عن التوجهات الإسلامية؛ وإمّا أن الفوارق المشار إليها في النصوص الدينية حتى مع أهميّتها فإنّها لا ترتّب وظيفة أو دورًا على النظام التربوي الرسمي؛ وأنّ الأسرة ليست أكثر من مؤسسة مشاركة في التربية تضطلع بمهمة نقل القيم الجنوسية والتربية الجنسية والجنوسية[2].

3ـ إنّ نطاق البحث حول مسألة إعادة تفسير النظام التربوي الرسمي استنادًا إلى نظرية مركزية الأسرة والجنوسة سوف يمتدّ إلى جميع النُّظُم الفرعية والميادين التربوية الرسمية بما فيها مضامين المناهج الدراسية

---

(1) سوف نبسط البحث في سطور قادمة حول الاختلافات بين الرؤيتين التاريخانية والطبيعانية لكيان الأسرة.

(2) الرأيان الأخيران طُرحا من قبل المختصّين في مجال التربية والتعليم؛ ولكن لم يناقشا في نصّ مدوّن. يختار أنصار الرأيين، في ما يتعلّق طبعًا بالمركزية الأسرية، رأيًا قريبًا للنظرية المختارة.

والأساليب التربوية، وإعداد المعلمين وتأمين الكوادر البشرية، ومعايير الفضاءات والتجهيزات التعليمية، والرياضة والبرامج الترفيهية، ونموذج العلاقة بين البيت والمدرسة؛ ما يعني أنّ آثار هذه الرؤية قابلة للبحث والنقاش في جميع المجالات[1].

نحاول عبر البحث الحاضر أن نناقش الفرضيات المطروحة بأسلوب تحليل مستند.

4ـ تاريخ البحث

على حدّ علم مؤلف الكتاب، لم يدوَّن حتى الآن بحث مستقل باللغة الفارسية يتناول جميع جوانب العلاقة بين الجنوسة أو الأسرة وبين النظام التربوي الرسمي. فالبيان الموسوم «الجنوسة والتعليم» والصادر عن «مكتب دراسات المرأة في الحوزة العلمية»، وإن كان لا يندرج تحت الدراسات والأبحاث، لكنّه ينطوي على تحليلات وأسئلة قد تعكس ضرورة البحث في هذا المجال. ومن المحاور التي تناولها هذا البيان: الحاجة إلى علم أمراض (باثولوجيا) للنظام التعليمي من منظار جنوسي، تطوّر النظام التعليمي في القرن الأخير والسياسات المتّبعة في العقدين الثاني والثالث من عمر الثورة [الإيرانية] لمحو الجنوسة من النظام التعليمي في إيران، تداعيات النظام التعليمي الأندروجيني وضرورات وإلزامات تصميم نظام تعليمي متمايز.

طبعًا، يمكن العثور في ثنايا المؤلفات الصادرة على بعض الكتب في مجال علم الاجتماع أو فلسفة التربية والتعليم التي تناولت بعض الأبعاد المهمة في الموضوع، ومن بينها كتاب «برنامه درسى به سوى هويت هاى

---

(1) تدعو هذه الفرضية إلى ضرورة الخوض في هذه المجالات فحسب، ولا تزعم ضرورة التحوّل في جميع المجالات.

جديد» (منهج دراسي نحو هويات جديدة) بقلم كورش فتحي واجارگاه وهو من المؤلفات التي أفردت فصلًا مهمًّا لمناقشة الآراء النسوية حول المنهج الدراسي، كما خصّص ستيفاني گرت في كتابه «جامعه شناسى جنسيت» (علم اجتماع الجنوسة) وپاميلا أبوت وكلير والاس في كتابهما «جامعه شناسى زنـان» (علم اجتماع المرأة) فصلًا لمناقشة الجنوسة والتربية والتعليم.

كما نجد من بين المؤلفات في هذا المجال بعض الكتب التي ركّزت على جانب معيّن من الموضوع المطروح، فمثلًا ناقش أندريه ميشيل في كتابه «پيكار يا تبعيض جنسى» (كفاح أم تمييز جنسي) النماذج النمطية الموجودة في المناهج الدراسية وتأثيرها على تقمّص الأدوار الجنوسية، ثم طرح بعض المقترحات لتعديل الصور المذكورة. وبحث مايكل گوريان أيضًا في كتابه «يادگيرى متفاوت دخترها وپسرها» (التعلّم المختلف بين الفتيات والفتيان) في موضوع الفوارق المعرفية بين الفتيات والفتيان، وتأثيرها على المنهج الدراسي.

وبالنسبة إلى سوق المقالات فهو ليس فعالًا في الموضوع الذي نناقشه هنا، فمثلًا كتب سعيد بهشتي ومريم أحمدي نيا مقالة بعنوان «تبيين وبررسى نظريه تربيتى فمينيسم ونقد آن از منظر تعليم وتربيت اسلامى» (دراسة تحليلية نقدية للنظرية التربوية النسوية من منظار التربية والتعليم الإسلامي) ناقشا فيها بالنقد والتحليل بعض النظريات النسوية حول التعليم. وبالمثل تناولت حميرا مشير زادة في مقالتها «جنبش زنان در غرب وپيامدها آن در محيط آكادميك» (الحركة النسوية في الغرب وتداعياتها على المحافل الأكاديمية) مسألة تعاظم حضور المرأة في الجامعات الغربية وتأثير النسوية على المناهج الدراسية والعلوم الإنسانية.

كما تطرّقت أم البنين چابكى في مقالتها «آموزش وجنسيت در ايران»

(التعليم والجنوسة في إيـران) إلى عدم تكافؤ فرص التعليم والعوامل المولّدة لها[1].

وثمة بحث تحت عنوان «بررسى بـاورهـاى برنامه ريـزان درسى درباره تفاوت هاى دختران وپسران در زمينه شناختى» (دراسة لمعتقدات واضعي المناهج الدراسية في ما يتعلّق بالفوارق بين الفتيات والفتيان في المجال المعرفي)، وهو استطلاع أجرته معصومة صمدي مع المتخصّصين وخبراء التخطيط حول الفوارق المعرفية بين الفتيات والفتيان وتأثيرها على المنهج الدراسي. كما دوّنت سهيلا هاشمي ومهرناز شهر آراي بحثًا عنوانه «بررسى باورها وارزش ها دانش آمـوزان، خانواده، وكتاب هاى درسى درباره تساوى جنسيت» (دراسة لمعتقدات وقيم التلاميذ والأسر والمناهج الدراسية حول المساواة الجنوسية)، وهو يتضمّن نتائج المقابلات الصحفية مع عدد من تلاميذ المرحلة الثانوية وأسرهم ودراسة لـ24 كتابًا للمرحلة نفسها حول الجنوسة وتأثيرها على كيفية إبراز مسألة المساواة الجنوسية وحلّ هذه المشكلة من منظار التلاميذ.

كما كتبت جميلة علم الهدى مقالة بعنوان «مناسبات تربيتى خانوداه ودولـت» (العلاقات التربوية بين الأسـرة والحكومة) تحاول فيها طرح نموذج يتناسب مع الرؤية الإسلامية عن علاقة الأسرة بالحكومة في مسألة التربية والتعليم. وكتبت المؤلفة نفسها بحثًا مشتركًا مع داوود طهماسب بعنوان: «عشق به عنوان برنامه درسى پوچ» (الحب بمثابة منهج دراسي صفري) يشرحان فيه ضرورة تعليم التلاميذ مفهوم الحب؛ وذلك من أجل الوصول إلى درك صحيح لهذا المفهوم. أجريت هذه الدراسة الميدانية عام 2007م وبلغ العدد المشارك في النموذج 384 شخصًا.

ومن جملة المقالات المدوّنة أيضًا مقالة بعنوان: «جنسيت در تربيت

---

(1) أم البنين چابكى، «آموزش وجنسيت در ايران»، فصلية: مطالعات زنان، ص69ـ100.

اسلامى» (الجنوسة في التربية الإسلامية) بقلم جميلة علم الهدى وهي أقرب إلى موضوع بحثنا. تقارن الكاتبة في مقالتها بين النظرة التقليدية والنظرة المعاصرة والنظرة الدينية إلى الجنوسة وتأثيرها على التربية؛ لكنّها لا تتناول آثار الفوارق الجنوسية في مختلف مجالات التربية والتعليم.

ربّما نعثر في ثنايا هذه الأبحاث المنجزة على مقالات قيّمة، لكنّها لا ترفع الحاجة إلى ضرورة إنجاز مشروع بحثي يلمّ بجميع جوانب الموضوع كنشاط متداخل الاختصاصات وبأسلوب خاص، كما لا يفي بالحاجة إلى دراسة إسلامية في هذا الميدان وذلك لمحدودية الموضوع المطروح أو اختلاف الأسس التي ينطلق منها أو تعلّقه بمجال خاص من مجالات العلوم الإنسانية.

أمّا البحث الراهن فقد دوّن من زاوية دينية جوّانية ورؤية مقارنة، وعلى الرغم من أنّه لا يسدّ الفراغ الذي قد يسدّه بحث جامع وشامل، لكنّه مع ذلك يسعى إلى دراسة أبعاد الموضوع، وأن يبرهن على ضرورة طرح أبحاث أكثر في هذا المجال للوصول إلى المنهج الدراسي المنشود، ويقرّب صورة النظام التربوي القائم على مركزية الأسرة والجنوسة إلى الأذهان أكثر فأكثر.

5ـ دراسات مفهومية

5ـ1ـ التربية والتعليم (Education)

يعتقد بعضٌ أنّ «التربية والتعليم» عملية يتعرّف الفرد من خلالها إلى ثقافة مجتمعه وعلومه؛ من هذا الباب، فإنّها تشكّل جزءًا من عملية التكيّف الاجتماعي. أحيانًا تُستعمل عبارة: «التربية والتعليم» للدلالة على العمليات الرسمية والمنظّمة للتأقلم الاجتماعي، وخاصة العمليات التي

تنظّمها الدولة[1]، وإن كان مصطلح «التربية والتعليم الرسمي» أكثر وضوحًا للإشارة إلى الجانب الرسمي والمدرسي للتربية والتعليم[2].

يقترح علي أكبر شعاري نجاد الاستعاضة عن استعمال عبارة: «التربية والتعليم» التي تذكّر بفصل التربية عن التعليم، والجسم عن الروح، والبعد المادي عن البعد الروحي، وتكون نتيجة ذلك انفصال التدريس والتعليم عن التربية، أن نستعمل كلمة «التربية» لتضمّنها وحدة البعدين المذكورين[3]. من ناحية أخرى، تشمل هذه الكلمة في خلفيّتنا الثقافية جميع الأبعاد والأجزاء المرتبطة بهذه العملية مثل التعليم والتزكية والتأديب والتدريس وتعليم المهارات؛ كما تنطوي كلمة «Education» في المصادر الغربية على هذه الشمولية. ويطلق مؤلفو نص «فلسفة التربية» أيضًا كلمة «التربية» على جميع العمليات الممهدة للتطور البشري الإرادي والواعي بوصفها شيئًا واحدًا لا يتجزأ، والتي تتعاطى مع جميع الأبعاد الوجودية للإنسان ككليّة موحدة؛ لذلك، يوصى باستعمال كلمة «التربية» بدلًا من التعبير الشائع «التربية والتعليم»[4].

5_2_ فلسفة التربية والتعليم (Philosophy of Education)

من بين المبادئ والأهداف التي تسعى التربية والتعليم إلى تحقيقها هي أهمية التدريس والتعلّم والتربية والرشد الأخلاقي والعاطفي، والمنهج الدراسي الخفيّ، المساواة في التربية والتعليم، التعددية الثقافية، الاتجاهات السائدة في التربية والتعليم، ومباحث من هذا القبيل تعنى بالمبادئ التصورية والتصديقية للتربية والتعليم أو دراسات الدرجة

(1) أندرو إدگار وبيتر سجويك وآخرون، **مفاهيم كليدى در نظريه فرهنگى**، ص28.

(2) علي أكبر شعاري نجاد، **فلسفه آموزش وپرورش**، ص205.

(3) المصدر نفسه، ص183_188.

(4) علي رضا صادق زادة وآخرون، **فلسفه تربيت**، ص85_86؛ **بنيان نظرى تحوّل راهبردى در نظام تربيت رسمى وعمومى جمهورى اسلامى ايران**، ص50_57.

الثانية في هذا المجال والتي تناقَش تحت العنوان الرئيسي «فلسفة التربية والتعليم». وتكون هذه النقطة ملتقى مختلف العلوم من جملتها علوم المعرفة والأخلاق والكلام والتربية والاجتماع والنفس[1]. كما يحسب موضوع العلاقة بين الأسرة والجنوسة والنظام التربوي الرسمي أيضًا على مباحث فلسفة التربية والتعليم.

لم تدرج مادة «فلسفة التربية والتعليم» كمدخل رئيسي في أيّ مصدر رئيسي حتى وقت صدور «موسوعة التربية والتعليم» لبول مونرو في الأعوام 1911ـ1913م[2].

5ـ3ـ المناهج الدراسية (Curriculum)

في الماضي كان يطلق مصطلح «المناهج الدراسية» على مجموعة المواد التعليمية التي تفرضها المدرسة على التلاميذ أو الطلبة من أجل حصولهم على شهادة دراسية والتخرّج؛ بيد أنّ «المناهج الدراسية» طبقًا للتربية والتعليم الحديث تعني جميع النشاطات التي يمارسها التلاميذ والطلبة بإشراف المعلمين والمدرسين لتحقيق الأهداف التربوية؛ سواء أكانت هذه النشاطات تعليمية أم غير تعليمية. أو بعبارة أخرى: إنّ «المنهج الدراسي» يشمل جميع فرص التعلّم وجميع التجارب التي يتلقّاها التلاميذ في المدرسة لتساعدهم على النمو العقلي والجسمي والعاطفي والاجتماعي والأخلاقي. ففي «المنهج الدراسي» يكمن شيء أبعد من

---

(1) انظر: ديفيد پي. إريكسون، «**مسائل فلسفى در تعليم وتربيت**»، في: سعيد بهشتي (جمع وترجمة وتأليف)، **زمينه اى براى بازشناسى ونقّادى فلسفه تعليم وتربيت در جهان غرب**، ص383ـ384.

(2) جي. جي. كامبليس، «**تاريخ فلسفه تعليم وتربيت**»، في: سعيد بهشتي، المصدر نفسه، ص272.

مجرّد المحتوى، فهو يشمل الأساليب التعليمية، وأساليب التنظيم، وأمور الشخصية، وأدوات التقييم[1].

المنهج الدراسي الرسمي (Formal Curriculum): المراد به المنهج الدراسي المتعلّق بالمؤسسات والمنظمات الرسمية التي لها دور مباشر في عملية التربية والتعليم[2]. يقول بوزنر مؤلف كتاب «تجزيه وتحليل برنامه درسى» (تحليل المنهج الدراسي) إنّ المنهج الدراسي هو المنهج المدوّن أو الموثّق الذي يتضمّن استعراضًا للخرائط والجداول ورؤوس الموضوعات ودليل المنهج الدراسي والأهداف[3].

المنهج الدراسي الخفيّ (Hidden Curriculum): ونعني به النتائج غير المقصودة والتعليمات التي يتلقّاها التلاميذ في محيط المدرسة دون أن يُخطَّط لها والتي تتجلّى في ثلاثة محاور رئيسة على الأقل هي: ما يتعلّمه التلاميذ بعضهم من بعض، تعاطيهم مع أولياء المدرسة، والأجواء السائدة في المدرسة. هذه الرسائل التي قد تترك آثارًا أعمق في التلاميذ قياسًا بالمناهج الدراسية تشمل الهموم الأصلية حول الجنوسة والأدوار الجنوسية، السلطة، الطبقة، الأخلاق الأنماط السلوكية وحالات من هذا القبيل[4]. من أمثلة المناهج الخفيّة أسلوب المعلم في التدريس، أسلوب الامتحان، كيفية ترتيب كراسي الأستاذ والتلاميذ، شغب الطلبة في الصفوف الدراسية.

والحال، أنّ المنهج الدراسي الخفيّ قد تحوّل اليوم إلى إحدى البؤر

---

(1) علي أكبر شعاري نجاد، **فرهنگ علوم رفتارى**، ص107؛ كورش فتحي واجارگاه، **برنامه درسى به سوى هويت هاى جديد**، ص7.

(2) كورش فتحي واجارگاه، **برنامه درسى به سوى هويت هاى جديد**، ص16.

(3) المصدر نفسه، ص17.

(4) كورش فتحي واجارگاه، **برنامه درسى به سوى هويت هاى جديد**، ص8 و18؛ انظر: حميد عضدان لو، **آشنايى با مفاهيم اساسى جامعه شناسى**، ص115.

الأصلية لاهتمام الناقدين للنظام التربوي الرسمي. يعتقد إيليتش (Ivan Illich) (1926ـ2002) ـأحد أشهر الناقدين للتنمية الاقتصادية المعاصرة والتربية والتعليم الإجباري- أنّه يمكن تعلّم أشياء كثيرة في المدرسة ليس لها أيّ علاقة بالمضمون الرسمي والعلني للدروس. إنّ المدارس تعلّم الأطفال بصورة خفية أشياءَ يطلق عليها إيليتش الاستهلاك السلبي؛ أي قبول غير نقدي بالنظام السائد[1].

المنهج الدراسي الصفري (Null Curriculum): وأحيانًا يطلق عليه «المنهج الدراسي الخنوثي أو العقيم» ويراد به الموضوعات التي لم تدرّس ولم تكن موضع عناية واهتمام. المسألة هاهنا تدور حول السبب وراء إهمال هذه الموضوعات[2]. على سبيل المثال، إنّ إهمال ذكرِ الموضوعات الجنوسية في المنهج الدراسي يطرح السؤال: هل أُهملَت هذه الموضوعات عن قصد، أم أنّ الإهمال ناشئ عن سهو أو غفلة فحسب؟ إنّ أهمية الالتفات إلى المنهج الدراسي الصفري يمكن أن تتكئ على هذه الفرضية وهي أنّ للصمت دلالة أيضًا، وأنّ تجاهل بعض الموضوعات يمكن أن يبعث بهذه الرسالة، وأنّ هذه الموضوعات لا تحظى بأهمية تذكر، وإلّا لما أُهملَت.

5ـ4ـ الأندروجينية (ازدواج الجنس) (Androgyny)

بخلاف الرأي السائد الذي يقسّم الرغبات وأسلوب التفكير والسلوك الإنساني إلى ذكوري وأنثوي، تميل جماعة من علماء النفس إلى الأخذ بالرأي القائل إنّ الطريقة الأصح في تصوّر الدور الجنوسي أن يملك الأطفال كلتا الصفتين الذكورية والأنثوية. وتشكّل الصفة الأندروجينية نواة علم النفس ليونگ، فهو يعتقد أنّ في كل فرد جزءًا ذكوريًا (آنيما)

---

(1) أنطوني گيدنز، **جامعه شناسى**، ص740.

(2) المصدر نفسه، ص19.

وجزءًا أنثويًا (آنيموس)، وعلى من يريد تحقيق الفردية أن يكتشف جوانب اللاوعي في روحه، ويوازن بين أجزائه الأنثوية والذكورية[1].

الأندروجينية، وتعني اختلاط الصفات والأدوار الذكورية والأنثوية في قالب واحد، هي رؤية تربوية ظهرت بشكل مكثّف في أواخر عقد السبعينات. وطبقًا لهذه الرؤية، يحقّق الجنسان بُعدهما الإنساني إذا امتلكا العادات والصفات الإيجابية لكلا الجنسين. من وجهة نظر هؤلاء، تبرهن الصفات الذكورية على إثبات الوجود وهي القيادة والسلطة والاستقلال والمنافسة والفردانية؛ وبإزاء هذه تؤكد الصفات الأنثوية على الاتحاد وتتجسّد في التعاطف والمحبة والتفاهم، والأطفال الأندروجينيون أشخاص يتمتّعون بمستوى عالٍ من إثبات الوجود والميل إلى الاتحاد في آنٍ معًا؛ أي خليط من الأبعاد الشخصية الذكورية والأنثوية التي تُقيَّم في المجتمع كأبعاد مثالية. إنّهم يتوقّعون أن يتمتّع هؤلاء الأطفال بالكبرياء وبثقة عالية بالنفس، وفي الوقت نفسه بالودّ والحميمية[2].

وفي مجال التربية والتعليم، يسعى النظام التعليمي الأندروجيني عبر رفع الفوارق بين الفتيات والفتيان إلى تنمية الصفات الذكورية والأنثوية معًا عند كلا الجنسين، وإعداد أفراد لا تظهر عليهم أيّ من الصفات المتمايزة الأنثوية أو الذكورية[3].

---

(1) انظر: أنطونيو مورينو، **يونگ، خدايان وانسان مدرن**، ص60ـ73.

(2) انظر: إليزابيت بدانتر، **زن ومرد**، ص194ـ200؛ ناصر بي. ريا وآخرون، **روان شناسى رشد با نگرش به منابع اسلامى**، ج2، ص1047؛ ف. فيليب رايس، **رشد انسان: روان شناسى رشد از تولّد تا مرگ**، ص280؛ پاملا أبوت وكلر والاس، **جامعه شناسى زنان**، ص307.

(3) طبقًا للرؤية الإسلامية، فإنّ رفع الحدود الجنوسية يحمل عواقب وخيمة. فقد أشارت النصوص الدينية إلى أنواع الفساد الاجتماعي والأسري الذي سوف يقع في آخر الزمان، وحذّرت من تماهي الحدود الجنوسية بعبارات من قبيل «وتشبّه الرجال بالنساء والنساء بالرجال». (انظر: الحر العاملي، **وسائل الشيعة**، ج15، ص348، ح20705؛ النوري، **مستدرك الوسائل**، ج8، ص275، ح9433؛ ج11، ص372، ح13294).

5_5ـ الجنس (Sex) والجنوسة (Gender)

استقطبت الفوارق البيولوجية بين الرجل والمرأة الأضواء، لا سيّما في القرن الأخير، عندما تحوّلت إلى قضية ساخنة ومتشعبة طرحت بشأنها آراء من كل طيف ولون. ففريق لا يكتفي بوصف هذه الفوارق الطبيعية بين الرجل والمرأة بأنّها جوهرية وعميقة وواسعة؛ بل يذهب إلى حدّ القول بتفوّق الذات الذكورية أو الذات الأنثوية؛ وفريق آخر يتجاهل الفوارق البيولوجية ما أمكنه ذلك، معتبرًا إيّاها نتاج التطورات التاريخية.

وقع الفصل بين كلمتي «الجنس» و«الجنوسة» على يد النسويين الراديكاليين في بداية عقد السبعينات من القرن الماضي. وقد كتبت آن أوكلي (Ann Oakley) في كتابها «جنس، جنسيت وجامعه» (Sex Gender and Society) (1972) أنّ «الجنس» كلمة تعبّر عن الفوارق البيولوجية بين الرجل والمرأة، ولإبراز هذا الفارق، تستخدم عادةً خيارات رئيسة عدّة مثل: توليد الكروموسومات الجنسية (xx للأنثى، وxy للذكر)، أعضاء الإنجاب، الأعضاء التناسلية الداخلية والظاهرية، الهورمونات والخصوصيات الثانوية الجنسية. في المقابل، تبرز أمامنا كلمة «الجنوسة» التي تدلّل على الشكل الاجتماعي للفوارق بين الأنثى والذكر، وتوضّح التصنيف الاجتماعي «ذكوري» و«أنثوي». فالفوارق النفسانية بين الجنسين من وجهة نظر أوكلي ناجمة عن التربية الاجتماعية ولا علاقة لها بالخصائص البيولوجية[1].

(1) كريستين دلفي، «باز انديشى در مفاهيم جنس وجنسيت»، في: مريم خراساني، **فمينيسم وديدگاه ها (مجموعه مقالات)**، ص163؛ حميد عضدان لو، **آشنايى با مفاهيم اساسى جامعه شناسى**، ص244ـ247. لقد سعى النسويون على مدى العقود الأخيرة وبالاستناد إلى الدراسات الميدانية إلى البرهنة على أنّ الفوارق النفسية للمرأة والرجل ذات منشإ ثقافي لا بيولوجي! غير أنّ معظم هذه الدراسات تدل على تأثير العوامل البيئية والثقافية، لا على نفي المنشإ البيولوجي.

ترك التصنيف أعلاه تداعيات عجيبة على النسويين، فأخذ مكانه سريعًا في أدبيات علم الاجتماع[1]، ليبيّن إلى أيّ حدّ تشكل الفوارق النفسية بين المرأة والرجل -والتي يعتبرها المجتمع مصداقًا للفوارق البيولوجية- مصدرًا تربويًّا وبيئيًّا، ولهذا السبب فهي مسألة جنوسية لا جنسية، من ناحية أخرى، أراد النسويون من هذا التصنيف التقليل من أهمية تأثير الفوارق البيولوجية في الأدوار الجنوسية، وإظهار أنّ الأدوار الجنوسية المتوقّعة من المرأة والرجل، قبل كل شيء، ناجمة عن البنى الاجتماعية التي تُفسَّر بالاستناد إلى الفوارق البيولوجية، ولما كان بالإمكان تغيير المعتقدات والطموحات عبر الإصلاحات الاجتماعية، فيمكن أيضًا اعتبار الأدوار الجنوسية تاريخية ومتغيّرة[2].

وعلى أيّ حال، أثار هذا التصنيف انتقادات كثيرة؛ حيث اعترض بعضٌ بأنّ معظم الدراسات أثبتت وجود فوارق بين الرجل والمرأة، دون الإتيان بأدلة وشواهد حول أسباب هذه الفوارق (بيولوجية أم اجتماعية)[3]. من جهة أخرى، فإنّ الجوانب البيولوجية والاجتماعية في تداخل وثيق في ما بينها؛ ما يجعل تمييز بعضها عن بعضها الآخر أمرًا عسيرًا[4].

سوف نحاول في مقاربتنا للبحث من زاوية إسلامية أن نستعين

(1) طبعًا، أحيانًا حين تستعمل كلمة «الجنوسة» وحدها، فإنّها تدلّ على الفوارق بين المرأة والرجل، بصرف النظر عن منشئها الطبيعي أو الاجتماعي.

(2) انظر: جين فريدمن، فمينيسم، ص24-27.

(3) انظر: جانت شيبلي هايد، روان شناسى زنان: **سهم زنان در تجربه بشرى**، ص19.

(4) سوزان گولومبوك ورابين فيوش، **رشد جنسيت**، ص11. لقد اعترض على هذا التصنيف حتى المنظّرون الذين يعتقدون بأنّ إدراكاتنا عن علم الحياة والطبائع أو في الحقيقة «الجنس» تتبلور في إطار اللغة والثقافة فحسب؛ فبدلًا من أن يعتبر علماء الاجتماع أنّ الجنس هو نتاج العوامل البيولوجية والجنوسة نتاج التعلّم الثقافي، يطرحون الاستدلال القائل إن علينا أن ننظر إلى الجنس والجنوسة معًا على أنّهما نتاج اجتماعي. وبالنسبة إلى هذا الموضوع، انظر: مايكل پين، **فرهنگ انديشه انتقادى از روشنگرى تا پسامدرنيته**، ص253؛ أنطوني گيدنز، **جامعه شناسى**، ص160.

بمصطلحات شائعة من قبيل «الفوارق البيولوجية» أو «الفوارق الطبيعية»، وعند مقاربتنا إيّاه من زاوية النسويين أو علم الاجتماع أن نستعمل مفردات مثل «الجنس» و«الجنوسة». ونعني بالفوارق البيولوجية بين الرجل والمرأة، الخصوصيات التي يتميّز بها معظم الرجال عن معظم النساء، ومنشؤها بيولوجي وليس ثقافيًّا؛ على الرغم من أنّ الأجواء التربوية والاجتماعية يمكن أن تقلّل من تأثير هذه الخصوصيات أو تجعلها أكثر فائدة؛ وبناءً على ذلك، فإنّ تأثير العوامل التربوية على هذه الخصوصيات لا يمكن أن يشكل دليلًا على نفي منشئها البيولوجي. على سبيل المثال، نجد في المصادر الإسلامية أنّ «الحياء»، بصورة طبيعية، صفة أكثر التصاقًا بالمرأة مقارنة بالرجل، ولكن تذكر هذه النصوص نفسها تأثير العوامل التربوية والثقافية في التقليل من هذه الصفة أو محوها[1]. يمكن للفوارق البيولوجية أن يتّسع نطاقها ليشمل القضايا الجسمية، والمجالات المعرفية، والميول والمشاعر والسلوكيات؛ كما صرّح فريق من الفلاسفة المسلمين بالفوارق الروحية بين الرجل والمرأة[2]. بطبيعة الحال، لا تؤمن الكتابات المعاصرة بوجود مخلوقات مجرّدة وغير مادية مثل الروح وما شابه، ولا ينبغي الاعتقاد بأنّ «الروح» المذكورة في الأدبيات الدينية و«الروح» في علم النفس شيء واحد. يرى يونگ أنّ الفكر في عالمنا اليوم يقوم على المادية، ويتّصل بالمآل بعلم النفس الخالي من الروح، والروح بحسبه عملية كيميائية ليس إلا[3].

5-6- الهوية الجنسية (Sexual Identity)

بعبارة بسيطة نقول إنّ «الهوية» في مجال علمَي النفس والاجتماع هي الصورة التي يرسمها الشخص عن نفسه، ويتمايز بها عن الآخرين. حين

---

(1) الصدوق، من لا يحضره الفقيه، ج3، ص468، ح4630؛ المجلسي، بحار الأنوار، ج6، ص315، ح30.

(2) حول هذا الموضوع انظر: هادي صادقي، جنسيت ونفس.

(3) كارل گوستاف يونگ، انسان در جست وجوى هويت خويشتن، ص21.

نذكر مصطلح «الهوية الاجتماعية» تتداعى إلى أذهاننا الخصوصيات التي بسببها يتمايز الأفراد والجماعات في علاقاتهم الاجتماعية عن غيرهم، ويتّحدون مع أعضاء جماعتهم. و«الهوية الجنسية» أيضًا من أقسام الهوية الاجتماعية، وهي الجواب الذي يقدّمه الرجل أو المرأة على أسئلة من قبيل: «من أنا؟»، «من هي المرأة؟»، «من هو الرجل؟» ليميّز نفسه عن الجنس الآخر، وكذلك لو سُئل الفتى أو الفتاة: ما الذي يميّز الذكر عن الأنثى لذكرا مجموعة من الخصوصيات. أو بعبارة أوضح: إنّ «الهوية الجنوسية» تطلق على مجموعة المشاعر والمعتقدات الإرادية للفرد حول النوع الذي ينتمي إليه[1].

ثمّة نقطتان ينبغي توضيحهما بالنسبة إلى الهوية الجنوسية، هما:

النقطة الأولى: الهوية أو فكرة الإنسان عن نفسه تعني الصورة الواعية لكل شخص أو جماعة عن نفسه. للمثال نقول، من الممكن أن تحمل الفتاة المواصفات الأنثوية وتتمثّلها خلال أعمالها، لكنّها في صورتها المطبوعة في ذهنها عن نفسها قد تمحو الحدود والفواصل القاطعة التي تمايز بين الصبي والفتاة. يعتقد وليم جيمس (William James) أنّ صورة المرء عن نفسه ليس بالضرورة أن تكون تجسيدًا لصفاته الحقيقية؛ وإنّما صورة للصفات التي نعتقد أنّها موجودة فينا[2].

النقطة الثانية: من خلال مطالعة مؤلفات المثقفين يتبيّن لنا أنّهم لا يحملون في أذهانهم الصورة نفسها عن معنى الهوية. يعتقد علماء الأحياء أنّ الهوية الجنسية تتأثّر بالفوارق البيولوجية عند المرأة والرجل، وأنّ

---

(1) ريتشارد جنكينز، **هويت اجتماعى**، ص7؛ سوزان گولومبوك ورابين فيوش، **رشد جنسيت**، ص12؛ حميد عضدان لو، **آشنايى با مفاهيم اساسى جامعه شناسى**، ص681؛ مسعود آذربايجاني وآخرون، **روان شناسى اجتماعى با نگرش به منابع اسلامى**، ص102_103 و114.

(2) آذربايجاني، المصدر نفسه، ص114.

الفوارق البيولوجية هي قوام الهوية[1]؛ كما يؤكّد الكثير من البنيويين وعلماء النفس مثل فرويد (Freud) وبعض علماء الاجتماع من أمثال پارسونز (Parsons)، على الفوارق البنيوية للهوية الأنثوية والذكورية ـالتي ظلّت عبر التاريخ ثابتة تقريبًاـ[2]؛ والحال أنّ علماء الاجتماع والمفكّرين ما بعد الحداثيين والنسويين من خلال ميلهم إلى نظرية تشكّل الهوية، يطرحون العقيدة القائلة إنّ الهوية ليس لها معنى ثابت وجوهري، وإنّما تكتسب معناها من خلال مجموعة من العلاقات الاجتماعية للأفراد[3] وتمثّل انعكاسًا لرؤية الآخرين تجاه الفرد.

إنّ التأكيد على ثبات الهوية من منظار علماء الأحياء الاجتماعيين يشير إلى أنّ تصوراتنا العقلية عن أنفسنا، من وجهة نظرهم تعزى إلى خصوصياتنا البيولوجية، وأنّ الطبيعة تغلب التطبّع والتربية والتكيّف الاجتماعي[4]؛ أو بعبارة أوضح: إنّ التمايز البيولوجي بين الجنسين يوفّر إطارًا يعالج في المجتمع بصورة ثقافية[5]. طبعًا، هذا الرأي لا يعجب علماء الاجتماع المتأخرين الذين يرفضون أيّ منشإ بيولوجي للفوارق الجنوسية. ربّما أمكن اعتبار مقولة كاستلز (Castells) بيانًا واضحًا في شرح معنى

---

(1) سوزان گولومبوك ورابين فيوش، **رشد جنسيت**، ص12؛ ريتا إل. أتكينسون وآخرون، **زمينه روان شناسى هيلگارد**، ج1، ص677؛ جانت شيبلي هايد، **روان شناسى زنان: سهم زنان در تجربه بشرى**، ص39؛ ميخائيل أس. بازيس وريتشارد جي. گلز، «**تبعيض جنسى**»، مجلة: پيام زن، ص34ـ35.

(2) مريم رفعت جاه، **هويت وامر زنانه**، ص5.

(3) المصدر نفسه؛ انظر: حميرا مشير زادة، **از جنبش تا نظريه اجتماعى: تاريخ دو قرن فمينيسم**، ص8ـ9 و485ـ486.

(4) طبعًا، على الصعيد العملي، توجد قلّة من علماء البيولوجيا الاجتماعية يتنكرون لتأثير الثقافة على الحياة، (انظر: أندرو إدگار وبيتر سجويك وآخرون، **مفاهيم كليدى در نظريه فرهنگى**، ص291).

(5) أنطوني گيدنز، **جامعه شناسى**، ص163.

سوسيولوجيا الهوية وقابليّتها للتطوّر والتحوّل؛ فباعتقاده أنّ عناصر من قبيل التاريخ والجغرافيا وعلم الأحياء ومؤسسات الإنتاج وإعادة الإنتاج، والذاكرة الجماعية، والطموحات الشخصية وجهاز السلطة والوحي والإلهامات الدينية، كلّ هذه من المواد الأولية المؤلّفة للهوية؛ أمّا الأفراد والفئات الاجتماعية والمجتمعات فهي بمثابة حواضن لهذه المواد الأولية تعدّها وتربّيها وتعيد تنظيم معانيها بما يتطابق مع الإكراهات الاجتماعية والمشاريع الثقافية التي تضرب بجذورها في التركيبة الاجتماعية وأطرها الزمكانية[1]. من هنا، فإنّ الشيء المؤثّر في بنية الهوية هو فهمنا وتصوّرنا للعوامل البيولوجية لا العوامل نفسها[2].

إنّ الاعتقاد بتكوّن الهوية واصطناعيّتها معناه القبول بانسيابيّتها وهلاميّتها، وانسيابية الهوية وقابليتها للتحوُّل والتطوّر هي نقطة تلاقي الآراء النسوية للسوسيولوجيين ما بعد الحداثيين. من هذا الباب، يمكن البرهنة على التحوّل في الأدوار الجنوسية، ونسبية القيم؛ وبالنتيجة، ضرورة التحوّل في البنى الحقوقية والتعليمية. وعلى حدّ تعبير أحد الفلاسفة الفرنسيين المعاصرين، إنّ الإجابة عن سؤال من هو المذكر والمؤنّث في العقود الأخيرة فقدت بداهتها؛ إذ لم تعد توجد ذات ذكورية وأخرى أنثوية؛ وإنّما مجرّد تعاريف تاريخية، أي، مقسّمة ونسبية، ولم يعد بالإمكان الاستناد إلى مؤسسة طبيعية في تقسيم الأجناس من أجل التفريق بين قاعدة المرأة والرجل[3].

---

(1) مانويل كاستلز، **عصر اطلاعات: اقتصاد، جامعه وفرهنگ**، ج2، ص22ـ23.

(2) للاستزادة حول اختلاف الآراء في موضوع الهوية، انظر: أحمد گل محمدي، **جهانى شدن، فرهنگ، هويت**، ص222ـ 236.

(3) جمشيد بهنام، **تحولات خانواده**، ص93. يمكن ملاحظة هذا الرأي عن هلامية الهوية في كتابات بعض الباحثين مثل جوليا كريستيفا من أنصار الفلسفة العملية، (انظر: نويل مك. آفي، **جوليا كريستوا**، ص138).

لا شك في أنّ هذه الصورة عن الهوية تواجه أسئلة ويترتب عليها مباحث من قبيل:

أولًا: القول إنّ هذه الصورة تنبني على رؤية مفادها أنّ الفوارق النفسية بين المرأة والرجل من صنع المجتمع؛ ولكن إذا اعتقدنا أنّ لهذه الفوارق منشأً بيولوجيًّا إلى حدّ مؤثّر في الاتجاهات والمعارف مثلًا، حينئذ سوف يواجهنا السؤال الآتي: هل لنا أن نعزو تأثّر الهوية إلى العاملين البيولوجي والاجتماعي، ونعترف ببعض العناصر الثابتة في الهوية من خلال القبول بهلاميّتها النسبية[1]؟

ثانيًا: يترتّب على القول إنّ الهوية من صنع المجتمع تجاهل دور العامل الفردي في صنع الهوية. الإنسان، وبخلاف ما يقوله بعض علماء الاجتماع، ليس شيئًا سلبيًّا ومتلقيًا محضًا للصيرورة الجنوسية دون نقاش؛ بل إنّ له دورًا في بناء هويته الاجتماعية على أساس الاختيار الواعي[2]؛

---

(1) ربّما أمكن العثور على قرائن تدلّل على تأثير العوامل البيولوجية على الهوية؛ على سبيل المثال ترانس سكسواليسم (Trans sexualism) اسم أحد الأمراض، يظهر فيها الشخص في هيئة امرأة أو رجل، لكنّه يبرز ميولًا نحو الجنس المخالف. لا يبدي هذا الصنف من الأشخاص في طفولته رغبة في اللعب مع الجنس المماثل، وفي مرحلة البلوغ يبدي ميولًا جنسية نحو الأفراد من جنسه. وعلى حدّ تعبير المتخصّصين، فإنّ جسد هذا الصنف لا ينسجم مع خصوصيات الآخر، وأنّه حبيس جسده. ويوصي المتخصّصون مثل هذا الشخص بتغيير جنسه. ومن حيث إنّ هذا الصنف في ظلّ التربية الأسرية والعلاقات الاجتماعية يكون متناسبًا مع جسده؛ لكنّ ميوله الباطنية تعبّر عن عكس ما يظهر منه، فهويته مخالفة لجسده؛ لذا يمكن أن نحدس بأنّ اكتساب الهوية ليس خاضعًا تمامًا لسلطة العوامل الاجتماعية؛ إذ باستطاعة الشخص أن يقاوم العوامل الاجتماعية بتأثير من خصوصياته النفسية.

(2) أنطوني گيدنز، **جامعه شناسى**، ص158ـ159. يعتقد بعضٌ أنّ «الهوية» مصطلح أمريكي من منظور بروتستانتي للعالم، وهو فهم باطني للهوية. ومقتضى هذا الرأي أن لكل شخص جماعة، ويعتبر تلقائيًّا أنّ ذاته وتلك الجماعة واحدة، ويحرّز من الانجذاب إلى جماعة أخرى. والحقيقة أنّها نظرية عجيبة، ولكأنّها تحاول الجمع بين واقعين متناقضين: حثّ الفرد =

لذلك، يمكن اعتبار الهوية نتاج تضافر العوامل البيولوجية والاجتماعية والعامل الفردي.

ما تعلّمناه عن الهوية الاجتماعية من منظار علم الاجتماع والدراسات الثقافية يحمل بعدًا معرفيًا، يتبلور في إطار عملية تأهيلية. «من أنا؟» و«ممّ أنا؟»، وبالنسبة إلى بحثنا «من هي المرأة؟» و«من هو الرجل؟»، أسئلة حول التصوّر الذي يتبلور في أذهان أفراد المجتمع عن المرأة والرجل، ولا ينبغي أن نعدّها شيئًا واحدًا مع الهوية والماهية بمعناها الأنطولوجي ـ أعني الحقيقة الوجودية للمرأة والرجل، بغض النظر عن التصوّر المرسوم عنهما في الأذهان ـ[1].

الإنسان بحسب الفكر الإسلامي مخلوق الله (تبارك وتعالى) ويمتلك جسمًا وروحًا، وهو أشرف الكائنات وله صفات جسمية وروحية تكوينية، وللمرأة والرجل صفات وخصوصيات تتناسب مع الوظائف المشتركة والمتمايزة المنوطة بكل منهما، وقد خُلقا من أجل تحقيق أهداف متعالية. وفقًا لهذه النظرة، فإنّ الهوية بمعناها السوسيولوجي تتمايز عن الماهية بمعناها الأنطولوجي؛ بيد أنّه من الضروري أن تنسجم الهوية مع الماهية البيولوجية للمرأة والرجل وخارطة الطريق المعدّة سلفًا للأدوار

= على الحرية وبالوقت نفسه انقياده التطوعي لجماعة تقريبًا دينية؛ حول هذا الموضوع انظر: آدم كوپر، **توهّم فرهنگ ها، گفت وگوهايی درباره انسان وفرهنگ**، ص93ـ94.

(1) لقد تأثّر الفكر الأرثوذوكسي في أوساط المفكرين الغربيين بفلسفة أفلاطون الذي يعتبر النفس غير مادية ولا تموت. وطبقًا لهذه الرؤية، فإنّ النفس شيء ثابت لا يتغيّر بفعل العوامل الخارجية. في القرن الثامن عشر جادل ديفيد هيوم والآخرون الذين جاؤوا من بعده هذا الرأي؛ فهيوم كان يعتقد أنّ النفس ليست شيئًا منعزلًا عن الأفكار والمشاعر؛ وإنّما نتاجهما. وقد سار بعض المفكرين بعد هيوم على نهجه، مثلًا نيتشه اعتبر النفس نتاج الثقافة الإنسانية وليس مسألة إنطولوجية تنتج التجربة والمعرفة. أمّا موقع صورة الهوية في مجال الدراسات الثقافية فهي النقطة المقابلة لرأي أفلاطون. حول هذا الموضوع انظر: أندرو إدگار وبيتر سجويك وآخرون، **مفاهيم كليدى در نظريه فرهنگى**، ص228ـ233 و557ـ562.

والوظائف، وإلّا سيجرّ ذلك إلى الانحراف عن مسار الخلقة الهادف والهداية التكوينية والتشريعية. أو لنقل بتعبير أوضح: إنّ الهوية تصبح مسرحًا للتحوّلات؛ ولكن على المؤسسات الاجتماعية والفرد نفسه أن يبلور تحوّلات الهوية على نحو يؤول إلى النزوع نحو القيام بالأدوار الجنوسية والتسليم بالفوارق الأنثوية والذكورية. في هذه الحالة فقط يتمّ التسليم بالفوارق الحقوقية الإسلامية أيضًا، وتمهيد الظروف للشروع في الإصلاحات الاجتماعية المنشودة. بكلام أدق: ينتقل النقاش، من وجهة النظر الإسلامية، من مرحلة التوصيف (هلاميّة الهوية) إلى مرحلة التقييم (ضرورة تواؤم الهوية مع الماهية).

المسألة الأخرى التي ينبغي الكلام بشأنها في مجال تأثير مركزية الأسرة والجنوسية في النظام التربوي هي اكتساب الفتيات والفتيان للهوية المتمايزة. يعتقد بعضٌ مثل كارول گيليگان (Carol Gilligan) أنّ مسار تطوّر الهوية متمايز عند الجنسين؛ فالمرأة تعرّف عن نفسها عبر علاقاتها مع الآخرين؛ في حين يشكّل العمل هوية الرجل. وثمة فريق ثالث بيّن من خلال أبحاثه أنّ الحميمية عند المرأة مسألة جوهرية؛ فضلًا عن أنّ التعلّق بالوالدين يؤدي دورًا غاية في الأهمية في عملية تبلور هوية المرأة بالمقارنة بالرجل[1]. إذن، في ظلّ هذا التفاوت في اكتساب الهوية لدى كل من المرأة والرجل، سوف يبرز أمامنا سؤال مفاده: كيف ينبغي للنظام التربوي أن يطاوع آلياته مع الحدود المتفاوتة لاكتساب الهوية لدى الجنسين؟

5ـ7ـ الموقع (Status)

يطلق بعض علماء الاجتماع مفهوم «الموقع» لوصف المكانة التي يشغلها الفرد في المجتمع، حيث يبيّن «الموقع» المنزلة التي يحتلها الفرد في المجتمع، والأشخاص الذين يرتبط بهم، وطبيعة السلوك الذي قد

(1) ف. فيليب رايس، رشد انسان: روان شناسى رشد از تولّد تا مرگ، ص299.

يصدر عنه، وكيف نتصرّف عند مواجهتنا لشخص كهذا؟ الأب، الأم، الزوج، الطبيب، الأستاذ... إلخ كلّها أمثلة للمواقع والمكانة الاجتماعية[1]. بطبيعة الحال، يستعمل علماء الاجتماع هذه المصطلحات من باب التوصيف لا غير، وإلّا فهم يقرّون بأن ليس من صلاحيات علم الاجتماع التقييم وإصدار الأحكام. لكنّنا مع ذلك، وانطلاقًا من مقاربتنا الدينية -التي لها صلاحية التقييم وإصدار الأحكام- نناقش في هذا الكتاب إمكان تفاوت المواقع بين الذكر والأنثى؛ وللمثال نقول، إنّ رئاسة الأسرة والقيادة الاجتماعية والقضاء والجهاد العسكري كلّها مواقع ذكورية، وأنّ الأمومة هي موقع أنثوي.

5-8- الدور الجنوسي (Sex role/Gender role)

المقصود بـ«الدور» السلوكيات والميول والآراء التي تجدها ثقافة ما مناسبة للفرد أو الطبقة الاجتماعية. على سبيل المثال، يُتوقّع من موقع الممرّضة أن يفيض على المريض رحمة وصبرًا وسعة صدر، وأن لا تتعامل بالمثل إذا ما صدر عنه سلوك ينطوي على فظاظة. إنّ الأدوار الاجتماعية رسالة تبرز توقعات المجتمع من أصحاب المواقع. فحين يقال أحيانًا: «إنّ شخصًا يتبوّأ دورًا!» فهو تعبير غلط أو لنقل إنّه ينطوي على شيء من المسامحة، والصحيح أن يقال: «أحدهم يشغل موقعًا كالأبوة، ويؤدّي من خلاله أدوارًا من قبيل كسب الرزق والإشراف»[2].

---

(1) حميد عضدان لو، **آشنايي با مفاهيم اساسى جامعه شناسى**، ص149؛ أنطوني گيدنز، **جامعه شناسى**، ص138. تُستعمل مصطلحات مثل «مكانة» و«دور» في بارادايم خاص، ولشرح نظرية خاصة؛ على سبيل المثال، مصطلح «موقع» يستعمل في «علم الاجتماع الويبري» ومصطلح «دور» في «علم الاجتماع البارسونزي»، وفي أوساط الباحثين «الفعل الاجتماعي». وهنا، فإنّ استعمال هذه المصطلحات يكون في خدمة علم الاجتماع فقط في المعاني المذكورة في النص ودون الالتفات إلى التفاصيل الخاصة بمعانيها.

(2) لويس ألفرد كوزر وبرنارد روزنبرگ، **نظريه هاى بنيادى جامعه شناختى**، ص270.

ويطلق «الـدور الجنوسي» أيضًا على الأنماط السلوكية والدوافع والآراء التي يتوقّع المجتمع أن تعبّر من خلالها المرأة (أو الفتاة) والرجل (أو الفتى) عن مواقعهما. ويؤثّر على تبلور الـدور الجنوسي والفوارق الموجودة في السلوك الجنوسي، عاملان:

العامل الأول: «العامل البيولوجي» ويؤثّر من ثلاث جهات على الفوارق الجنسية وهي: الهورمونات الجنسية، نشاطات المخ، والتراكيب الأخرى في الجسم.

العامل الثاني: «العامل الاجتماعي» وهو الوالدان والأصدقاء والأقران والمدارس، أو لنقل بصورة عامة البيئة الاجتماعية[1].

6ـ التمييز الجنوسي (Gender discrimination)، العدالة الجنوسية (Gender equity)

كان موضوع العدالة مثار جدل وبحث في أوساط الفلاسفة والمفكرين منذ العصور القديمة، فقد فسّر فلاسفة اليونان، ومنهم أرسطو، والمفكرون المسلمون العدالة بأنّها منح الإمكانات والحقوق على قدر الاستحقاق، وهو تعبير آخر عن مراعاة التناسب[2]. يعلّق العلامة الطباطبائي في ذيل الآية الكريمة 228 من سورة البقرة بالقول إنّ المساواة في الفكر الديني ليس لها معنى سوى مراعاة التناسب، ولا ينبغي الخلط بينها وبين مفهوم التشابه والتماثل. من جملة الأحكام الغريزية في المجتمع أنّ الجميع

---

(1) يطرح بعضٌ العامل المعرفي كعامل ثالث؛ لكنّ إيضاحاتهم تشير إلى إمكان إدراج العامل المعرفي ضمن زمرة العوامل الاجتماعيّة؛ أو إنّه مزيج من العوامل البيئية والاجتماعية؛ حول هذا الموضوع انظر: سوسن سيف وآخرون، **روان شناسی رشد 1**، ص342ـ 346.

(2) عبد الرسول بيات وآخرون، **فرهنگ واژه ها**، ص375. وكذلك انظر: الطباطبائي، **تفسير الميزان في تفسير القرآن**، ج1، ص371.

متساوون في الحقوق؛ ولكن مع المحافظة على شأن كل فرد في المجتمع وموقعه الخاص في الحياة الاجتماعية كذلك، فمثلًا، يجب أن يتمتّع الحاكم بسبب موقعه بصلاحيات تتناسب مع مسؤولياته ومكانته، كما ينبغي تعيين حقوق للمحكوم تتناسب مع وضعه الخاص. وقد شُرِّعَت الأحكام الإسلامية الخاصة بالمرأة أيضًا وفقًا لهذه القاعدة[1].

هذه القراءة عن العدالة تمثّل النقطة المقابلة للظلم لا للتمييز؛ أي بعبارة أوضح: إذا كان التمييز بين الفئات المختلفة للمجتمع يتعلّق بالمواقع والوظائف الاجتماعية المختلفة والفوارق التكوينية المؤثّرة على الموقع الاجتماعي، فإنّ التمييز يكون ظالمًا؛ على سبيل المثال الفوارق الناجمة عن الموقع الأسري والعرقي ولون البشرة؛ أمّا إذا كان التمييز على أساس المعيارين المنوّه عنهما آنفًا فإنّ مصداق التمييز ليس فيه إجحاف.

في المقابل، تفسّر الآراء الليبرالية في فلسفة القانون وفلسفة الأخلاق العدالة بالمساواة[2] وتعتبر التمييز النقطة المقابلة للعدالة. من وجهة نظر هؤلاء، إنّ أيّ تفاوت على أساس الاعتبارات البيولوجية أو الاجتماعية التي لا علاقة لها بالجهد الشخصي، يعدّ مصداقًا للتمييز والظلم[3]. ولنا هنا أن ندرك معنى التمييز الجنوسي بمعناه الليبرالي الذي يُطرح في أدبيات الحقوق المعاصرة والخطاب النسوي. استنادًا إلى هذه النظرة لا يمكن للجنوسة أن تكون عاملًا للتفاضل في الحقوق والفرص والإمكانات، وأنّ الفوارق البيولوجية بين المرأة والرجل تندرج ضمن الفوارق بين شخصين من الجنس نفسه، كالفارق في لون البشرة والوجه الذي لا يجوز أن نتّخذه قاعدة لتمايز الحقوق. تشرح المادة الأولى من «معاهدة إلغاء جميع أشكال

(1) الطباطبائي، **الميزان في تفسير القرآن**، ج1، ص371؛ ج2، ص232.

(2) وليم كي. فرانكنا، **فلسفة الأخلاق**، ص113-116.

(3) حميد عضدان لو، **آشنايى با مفاهيم اساسى جامعه شناسى**، ص169.

التمييز ضدّ المرأة»[1] ـوهي وثيقة نُظّمت وفقًا لرؤية ليبرالية ونسويةـ التمييز بأنّه أيّ فرق أو استثناء أو تحديد على أساس الجنس في جميع المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والمدنية[2].

هاهنا يلزم التأكيد على نقطتين مهمّتين هما:

النقطة الأولى: إنّ كلمة «المساواة» الواردة في الصكوك الدولية والأدبيات الحقوقية والاجتماعية المعاصرة تعني «التماثل الحقوقي»، ولا ينبغي أن نرادف هذه الألفاظ مع «المساواة» المستعملة في عبارات المفكرين من بينهم العلّامة الطباطبائي وآية الله مطهري، فحيثما دافع هؤلاء العلماء عن المساواة كان مرادهم «التوازن الحقوقي»[3].

النقطة الثانية: لا ينبغي الخلط بين المساواة الحقوقية والمساواة في المكانة الإنسانية، أو أن نجعل هذين الأمرين بمثابة لازم وملزوم، وأن نستنتج من اللامساواة الحقوقية لامساواة في المكانة الإنسانية. فالتعاليم الإسلامية تذكر صراحةً المساواة الإنسانية والقيمية للمرأة والرجل، ولا ترى أنّ الفوارق في المواقع والأدوار والحقوق لازمة للحياة الاجتماعية والأسرية، وتؤكد على هذا المعنى فحسب، وإنّما تعتقد أنّ مراعاة هذه الفوارق هي السبيل الوحيد للوصول إلى الموقع القيمي للمرأة والرجل[4].

---

(1) Convention on the Elimination of all forms of Discrimination Against Women (CEDAW) in 1979.

(2) انظر: **كنوانسيون محو كليه اشكال تبعيض عليه زنان** (مجموعه مقالات وگفت گوها)، ص211. لم يسلم تفسير العدالة بالمساواة والتأكيد على ضرورة تماثل الأدوار والحقوق والفرص من الانتقادات التي وجّهها مفكّرو الغرب وعلماء المسلمين.

(3) انظر: الطباطبائي، **الميزان في تفسير القرآن**، ج2، ص232؛ مطهري، **نظام حقوق زن در اسلام**، ص122ـ131.

(4) للمزيد من المطالعة حول هذا الموضوع انظر: الطباطبائي، **الميزان في تفسير القرآن**، ج2، ص268ـ277؛ مطهري، **نظام حقوق زن در اسلام**، ص114ـ176؛ **فمينيسم ودانش هاى فمينيستى**، ص117ـ123.

طبعًا، التأكيد على المساواة بمعنى منح الفرص والحقوق المتساوية، لم يستطع ملء الفجوات الجنوسية التي يطرحها النسويون بشكل كامل. ففي كثير من الأوقات لم تصل المرأة إلى مواقع متساوية على الرغم من منحها فرصًا متساوية، وعبارة «المساواة في عين اللامساواة» إشارة إلى هذه النقطة وهي أنّ القوانين، في بعض الأحيان، تمنح المرأة والرجل فرصًا متساوية؛ لكنّ الأعراف والتقاليد تصرّ على اللامساواة. وهنا يتعيّن أن نضع بالحسبان إصلاح العادات ومواجهة ما يعرف بـ«الأدوار النمطية الجنوسية»[1]، وفي الوقت نفسه متابعة منح فرص خاصة للنساء لرفع الموانع والتقليل من اللامساواة، والتي تسمّى «التمييز الإيجابي» أو «الفعل الإيجابي»[2]. وطبقًا لهذه النظرة، فإنّ العدالة الجنوسية هي بمثابة توضيح يأتي في ذيل المساواة الجنوسية والمقصود بها تحقيق المساواة بالاستعانة بأساليب متشابهة أو متفاوتة.

لا يجوز أن ننظر إلى العدالة الجنوسية بالتعريف المذكور أعلاه بمعنى

(1) المقصود بالأدوار النمطية الجنوسية (Gender role stereotypes)، الأدوار التي اضطلعت بشريحة معينة على مدى التاريخ بشكل ثابت ومكرّر؛ مثل دور الأم وتدبير المنزل بالنسبة إلى النساء، وأدوار القيادة والإدارة للرجال.

(2) حول الفعل الإيجابي (Affirmative action) تقول المادة الرابعة من «معاهدة إلغاء جميع أشكال التمييز ضدّ المرأة»: «يجب أن لا يُنظر إلى التدابير الخاصة والمؤقتة التي تتّخذها الدول الأعضاء والتي هدفها تسريع إقرار المساواة بين الرجال والنساء على أنّها تمييز». من وجهة نظر النسويين التمييزيين، أنّه في الوقت الذي تكون فيه مواقع النساء والرجال غير متكافئة على صعيد الحصول على الموارد، فإنّ التأكيد على المساواة يمكن أن يبدأ من اللامساواة؛ وعليه، من أجل تحقيق المساواة لا بدّ أوّلًا من تمكين الشريحة البعيدة عن الموارد الضرورية من الحصول عليها ومن ثمّ تحقيق المساواة. حول هذا الموضوع انظر: حميرا مشير زادة، **از جنبش تا نظريه اجتماعى: تاريخ دو قرن فمينيسم**، ص161. طبعًا لم يسلم التمييز الإيجابي من الانتقادات؛ وحول هذا الموضوع انظر: علي أكبر مهدي، «**برنامه هاى ايجابى وسهميه بندى جنيستى**»، مجلة: زنان، ص47ـ48.

العدالة نفسه من وجهة نظر الإسلام. فالعدالة الجنوسية من منظار الإسلام هي التناسب الجنوسي في الفرص وكذا في الأدوار والحقوق أيضًا، والتي تؤدّي في ظروف مناسبة إلى فاعلية كلا الجنسين وتحقيق رضاهما؛ أمّا العدالة الجنوسية في الأدبيات الليبرالية فهي تسعى إلى تمهيدات خاصة للوصول إلى الأدوار المتساوية والحقوق المتماثلة[1].

---

(1) للتعرّف أكثر إلى معنى العدالة الجنوسية انظر: مجلة: مطالعات راهبردى زنان، العدد 46؛ هايده قره ياضي، «لزوم نكرش جنسيتى در تدوين برنامه چهارم توسعه»، فصلية: ريحانه، ص99.

الفصل الثاني
الأدبيات النظرية والتحولات الموضوعية

1ـ مقدمة

كانت الفرضية السائدة في أذهان معظم المفكرين قبيل القرن العشرين هي الفوارق البيولوجية والتفاوت في الوظائف، وبالتبع، التفاوت في النظام التعليمي للمرأة والرجل. وفي هذا الإطار، يعزو بعضُ التفاوت في التعليم إلى التفاوت في المكانة القيمية للمرأة والرجل.

وكذلك الأمر بالنسبة إلى الموضوعية الاجتماعية، فقد كانت التربية والتعليم للفتيات والفتيان قبيل ازدهار المجتمع الصناعي، تتمركز بشكل كبير حول الأسرة وخدمة المتطلبات الأسرية ومراعاة الأمور الجنوسية. لذا، سوف نسعى هنا للتعرّف إلى أجواء البحث من خلال إلقاء نظرة على آراء المفكرين وتسليط الضوء على المسيرة الإجمالية للتحولات في النظام التعليمي.

2ـ الأدبيات النظرية

كان الفيلسوف اليوناني الشهير أفلاطون (Plato) (347/ 348ـ428/ 427ق.م) الذي عاش في القرن الرابع قبل الميلاد، أول فيلسوف تناول الأسرة وتعليم المرأة بصورة تفصيلية. فكلامه يشير إلى أنّه يحمل رؤية

منحازة للدولة تضع المجتمع في موقع متقدّم على الفرد، وتتيح لها تحت ذريعة الحقوق الاجتماعية التدخّل حتى في أخصّ الخصوصيات الأسرية؛ من وجهة نظر أفلاطون أنّ انتماء الأطفال يميل إلى المجتمع أكثر منه إلى الوالدين[1]، ولهذا السبب فإنّ مسؤولية الدولة تتمثّل في رعايتهم وتنشئتهم وتعليمهم إجباريًّا[2].

يعدّ أفلاطون من المناصرين المجاهرين بالمساواة بين الفتيات والفتيان في التربية والتعليم، ولتوضيح منظوره لجأ إلى تشبيه البشر ذكورًا وإناثًا بالكلاب والكلبات. فالكلبة تملك القدرة على إنجاب الجراء ورعايتها، وهي نقطة تمايزها عن الكلب؛ غير أنّ هذا التمايز لم يحل بينها وبين مهمة الحراسة؛ بل المتوقع هو أنّه في عين الضعف النسبي للكلبة وتفوق قوة الكلب، أن يضطلعا معًا بعمل مشترك. وقياسًا على هذا المثال، يجب أن نتوقّع من المرأة أن تقوم بالمهام نفسها الملقاة على عاتق الرجال، ومن هنا تلحّ الضرورة على المساواة في التربية الروحية والبدنية للمرأة والرجل؛ إذ لا بدّ للنساء من تعلّم فنون القتال أسوة بالرجال، ولا بد من تعميم هذه المساواة إلى سائر الميادين[3].

ويتابع أفلاطون متسائلًا: لماذا نيط بالرجل والمرأة مسؤوليات متشابهة، على الرغم من الطبيعة البيولوجية المتفاوتة لكل منهما؟ ثمّ يجيب: لا يمكن أن نرتّب على أيّ تفاوت طبيعي تفاوتًا في الوظائف؛ لذلك، فنحن نتوقّع من الرجل المشعر والرجل الأملس ـ وهما متفاوتان في طبيعتهما ـ أن يمتهنا الأعمال نفسها، كالإسكافي مثلًا، وبالطريقة نفسها، إذا كان التفاوت بين المرأة والرجل يقتصر على الإنجاب وتربية الأطفال، ولم يثبت لدينا

(1) أفلاطون، **الجمهورية**، ص283.

(2) المصدر نفسه، ص288.

(3) المصدر نفسه، ص272.

تفاوت طبيعي آخر غير هذا، فلا يمكن أن ننظر إلى وظائفهما الاجتماعية على أنّها متفاوتة. لكنّ أفلاطون بطبيعة الحال يعتقد أنّه مع تساوي الذكر والأنثى في أصل الصفات والوظائف، فإنّ الأنثى أضعف بكثير من الذكر[1]. وعليه، فالتفاوت في صفات المرأة والرجل، هو من جنس التفاوت الكمّي لا النوعي! والمساواة في التعليم يمكن أن تضفي على المرأة استعدادًا، طبعًا بدرجة أدنى، للقيام بجميع النشاطات الاجتماعية.

ثمّ جاء أرسطو (Aristotle) (322ـ384ق.م) لينقض مقالة أستاذه أفلاطون؛ إذ باعتقاده أنّ صفات المرأة والرجل متفاوتة في الكمية وفي النوعية أيضًا. فالمرأة تمتلك صفات خاصة وهبتها إيّاها الطبيعة وكذلك هو الحال مع الرجل. في بعض الحالات تتمايز الفضائل الأخلاقية عند الرجل والمرأة؛ إذ تعدّ بعض الصفات فضيلة للرجل، لكنها ليست كذلك عند المرأة. ثمّ يخلص أرسطو إلى التفاوت في الأدوار وتبعًا لذلك تفاوت النظام التعليمي[2]. بيد أنّه على رأي أستاذه أفلاطون في أنّ التدخل في عملية التربية والتعليم والإشراف عليها هما من جملة مسؤوليات الدولة ومهامها، مقترحًا ثلاث مراحل للتعليم تواكب المراحل الثلاث في حياة الإنسان: **المرحلة الأولى**: من الولادة حتى سنّ السابعة، وتتضمّن إعدادًا بدنيًّا صرفًا؛ و**المرحلة الثانية**: مرحلة التعليم المدرسي الرسمي، وتبدأ من سنّ السابعة حتى سنّ الحادية والعشرين؛ و**المرحلة الثالثة**: تمتد إلى آخر العمر[3].

في مرحلة القرون الوسطى، تبنّى المفكرون المسيحيون موقفًا سلبيًّا متشائمة إزاء تعليم المرأة، فكانوا يرفضون تبوّؤها المراتب العلمية في الكنيسة؛ ويمكن أن نعزو هذا الموقف بشكل عام إلى نظرة العلماء

---

(1) المصدر نفسه، ص274ـ283.

(2) انظر: سوزان مولر آكين، **زن از ديدگاه فلسفه سياسى غرب**، ص107ـ139.

(3) أس. إي. فراست، **درس هاى اساسى فلاسفه بزرگ**، ص297.

المسيحيين إلى شخصية المرأة. فهذا توما الأكويني (Thomas Aquinas) (1225ـ1274) أشهر الفلاسفة المسيحيين في القرون الوسطى، يعتبر الرجل بداية المرأة ونهايتها، وأنّ الوظيفة العقلانية التي يضطلع بها الرجل أشرف من وظيفة التناسل[1]. ويعزو وجود المرأة إلى قصور في القوة التناسلية للرجل أو نتيجة عامل خارجي كريح الجنوب الرطبة مثلا[2].

في القرن السادس عشر الميلادي ظهرت النهضة البروتستانتية في ألمانيا، فمهّدت الطريق لانتشار المدارس غير الدينية في هذا البلد لتنتقل منه إلى سائر البلدان الأخرى، وتفتح النقاش من جديد حول عودة العصر الذهبي للثقافة اليونانية[3]. ثم جاء الفيلسوف الإنجليزي التجريبي فرانسيس بيكون (Francis Bacon) (1561ـ1626) الذي يعدّ من روّاد الثورة العلمية في الغرب ويعزى الفضل إلى أفكاره في أفول سلطة الكنيسة ـ ليطرح مسألة تعليم الفكر التجريبي الاستقرائي. وفي السياق نفسه، طرح الفيلسوف السياسي الإنجليزي توماس هوبز (Thomas Hobbes) (1588ـ1679) نظريته في الدولة التي دافع فيها عن إعمال سلطتها على التعليم؛ إذ من وجهة نظره أنّ التعليم عامل استحكام الدولة واقتدارها، وللحاكم الحق في تحديد نمط التعليم الذي يرتئيه، وعلى الرعايا السمع والطاعة؛ وعلى هذا الأساس، يجب على كل طفل أن يتعلّم لكي يخدم الدولة بشكل أفضل[4].

في ظلّ هذه الأجواء الثقافية الإنسانوية أكدت ماري دي غورني (Marie de Gournay) (1565ـ1645) في كتابها «تساوى مردان وزنان»

(1) جنيف لويد، عقل مذكر: مردانگى وزنانگى در فلسفه غرب، ص66.

(2) وليم جيمس ديورانت، تاريخ تمدّن: عصر ايمان، ج4، ص211.

(3) المصدر نفسه، ص302ـ303.

(4) المصدر نفسه، ص305ـ306.

(1622) (The Equality of Men and Women) على حق المساواة بين الجنسين، مشيرة إلى أنّ النظرة الدونية للمرأة ناجمة عن تدنّي مستواها الدراسي[1]. بعد نصف قرن كتبت بولين دي لابار (Poullain de la Barre) (1647ـ1725) كتابها «تساوي دو جنس» (المساواة بين الجنسين) الذي أكدت فيه على المساواة الجسمية والروحية بين الرجل والمرأة، معتقدةً أنّ الطبيعة وهبت الرجل والمرأة نوعًا واحدًا من حق المعرفة، ولا يوجد دليل على عجز المرأة عن القيام بجميع الوظائف[2].

في الفترة نفسها، طرح جون لوك (John Locke) (1632ـ1704) في رسالته حول الدولة فكرة «الصفحة البيضاء» يقول فيها إنّ الإنسان يولد وصفحة عقله بيضاء لا تحتوي على أيّ معارف، ثم تمتلئ من خلال التربية والبيئة التي يعيش فيها؛ لذلك، يولد جميع أفراد البشر متساوين من الناحية الطبيعية، وتنساق هذه المساواة الطبيعية نحو القبول بموضوع «التأثير البيئي» في الفكر التربوي. فإذا كان عقلنا صفحة بيضاء عند الولادة، إذًا، فكل ما نحصل عليه هو حاصل التربية التي نتلقاها؛ بمعنى أنّ أهمية الفوارق البيولوجية لا تذكر إلى جانب جهلنا الأولي وحريّتنا ومساواتنا[3]. هذه الرؤية أيضًا فتحت الباب أمام فكرة المساواة في التربية والتعليم.

هـذا، وقد توصّل الكثير من فلاسفة «عصر الأنـوار»[4] مثل فولتير

---

(1) حميرا مشير زادة، **از جنبش تا نظريه اجتماعى: تاريخ دو قرن فمينيسم**، ص14.

(2) المصدر نفسه.

(3) جي. جي. كامبليس، «**تاريخ فلسفه تعليم وتربيت**»، في: سعيد بهشتي (جمع وترجمة وتأليف)، زمينه اى براى بازشناسى ونقّادى فلسفه تعليم وتربيت در جهان غرب، ص265.

(4) أطلق على القرن الثامن عشر الميلادي عصر الأنـوار (Age of Enlightenment). السمة الرئيسية لهذا العصر هو أنّ الثقافة الجديدة تسعى من خلال شعار تطبيق العقل في جميع الميادين محاربة الخرافات والتقاليد والأصول الدينية، وتوسيع سلطانه من خلال السيطرة على الكنيسة؛ حول هذا الموضوع انظر: إرنست كاسيرر، **فلسفه روشنگرى**، ص16ـ17؛ لارنس كون، **متن هايى بر گزيده از مدرنيسم تا پست مدرنيسم**، ص51ـ58.

(Voltaire) وكوندورسيه (Marquis de Conorcet) (1713_1784) وديديرو (Denis Diderot) (1713_1784) لهذه القناعة، وهي أنّ الروح لا جنس لها، ولذلك لا بد من تفسير الفوارق الروحية بين المرأة والرجل طبقًا للأنماط التعليمية المختلفة. هذا الرأي نفسه كان الفيلسوف الأسكتلندي في القرن الثامن عشر ديفيد هيوم (David Hume) (1711_1776) يدين به. ثم جاءت الثورة الفرنسية[1] عام 1789م فتأسّس مجلس النواب عام 1792م، وقدّم أحد أبرز أعضائه كوندورسيه لائحة التعليم إلى المجلس؛ هذه اللائحة التي أدّت إلى إحداث تحوّلات جوهرية في التربية والتعليم في جميع أرجاء العالم، فأطلق عليه لقب «فيلسوف التربية والتعليم». بحسب رأيه أنّ التعليم العام والفاعل هو مفتاح التحولات الاجتماعية. لم يكن يوافق على تعليم النساء فحسب، وإنّما اعتبر ذلك كلمة السر لتحديد النسل وطريقًا نحو الارتقاء بالوعي والشعور بالمسؤولية لدى الناس. كما اعتقد أنّ اللامساواة قبل أن تكون ناجمة عن الظروف الطبيعية، فهي نتيجة لوجود خلل في الاندماج الاجتماعي[2].

يُعَدُّ رأي كوندورسيه رأيًا مقابلًا لرأي جان جاك روسو (Jean Jacques Rousseau) (1712_1778) المفكر الفرنسي السويسري الأصل وأهمّ منظّري الثورة الفرنسية؛ إذ يطرح في كتابه الشهير «إميل» (Emile or On Education) (1762) الذي خصَّصه لموضوع التربية والتعليم- نموذجًا إرشاديًّا للتربية يحمي النموّ الطبيعي للطفل من نفوذ المجتمع. ويؤكد في هذا النموذج على التدريب الجسمي للطفل في السنوات الأربع الأولى من حياته، وتطوير حواسه الخمس من السنة الخامسة حتى الثانية عشرة،

(1) الثورة الفرنسية (1789_1799) هي سلسلة من التحولات أدّت إلى تدوين الدستور وتشكيل مجلس النواب وتحويل النظام الملكي إلى جمهوري.

(2) جي. جي. كامبليس، «تاريخ فلسفه تعليم وتربيت»، في: سعيد بهشتي (جمع وترجمة وتأليف)، زمينه اى براى بازشناسى ونقّادى فلسفه تعليم وتربيت در جهان غرب، ص265_267.

والتمرين الفكري عبر الكتاب وما شابه، من سنّ الثالثة عشرة، والتعليم الأخلاقي والمعاشرة الاجتماعية من الخامسة عشرة حتى العشرين سنة.

يعتقد روسو أنّ الطبيعة منحت الفتى والفتاة قدرات مشتركة؛ لكنّهما في المحصلة، يكمّل أحدهما الآخر. وأهم ميزة للرجل هي تفوقه العقلي وأنّ المرأة كائن عاطفي وضعيف ومطيع، وهذا ما يجعلها محرومة من حقوق المواطنة. يؤكد روسو على التعليم الطبيعي للفتيان، لكنّه لم يكن يعتقد أنّ الفتاة يجب أن تحظى بتعليم مشابه؛ وإنّما عليها أن تتعلم كيف تخدم الرجل، وتحافظ على نشاطه. فالاهتمام باحتياجات الرجل يمثّل المحور الرئيس لتعليم المرأة؛ أمّا الرجل فهو حرّ ويتصرّف طبقًا لطبيعته الباطنية[1].

بالتزامن مع هذا، نشرت الكاتبة الإنجليزية ميري ولستون كرافت (Mary Wollstonecraft) ـ (1756ـ1797) كتابًا بعنوان: «استيفاى حقوق زنان» (Vindication of the Rights of Woman) (1792) ـ والذي يعدّ في نظر بعض بداية انطلاق الموجة النسوية الأولى ـ وطرحت فيه رأيًا مفاده أنّ سبب المَكانة المنحطة للمرأة تدنّي تعليمها. وكانت تعتقد أنّ المصير الأصلي للمرأة هو الزواج والأمومة؛ لذا كانت توصي بتعليم المرأة لكي تصبح زوجة وأمًّا أكثر فاعلية[2]؛ وقد حملت على روسو بشدّة بسبب فكرته الدونية عن المرأة[3].

في بداية القرن التاسع عشر دأب فلاسفة المدرسة «الرومنطيقية»[4]

---

(1) أس. إي. فراست، **درس هاى اساسى فلاسفه بزرگ**، ص308ـ309؛ بنوات گرو، **زنان از ديد مردان**، ص74؛ حميرا مشير زادة، **از جنبش تا نظريه اجتماعى: تاريخ دو قرن فمينيسم**، ص11؛ ريك ولفورد، **فمينيسم، مقدمه اى بر ايدئولوژى هاى سياسى**، ص358.

(2) ريك ولفورد، **فمينيسم، مقدمه اى بر ايدئولوژى هاى سياسى**، ص358.

(3) حميرا مشير زادة، **از جنبش تا نظريه اجتماعى: تاريخ دو قرن فمينيسم**، ص16ـ17.

(4) الرومنطيقية (Romantism) ردّة فعل على النظرة المتزمتة والرياضية للعقلانية والتجريبية في عصر الأنوار، والسمة الأصلية التي اتّسمت بها هي إيلاء قيمة وأهمية كبيرة للعاطفة والحب والمشاعر الإنسانية.

على إبراز الفوارق بين المرأة والرجل، وعزوها إلى العوامل الطبيعية، وأثنى كثير منهم على خصوصيات المرأة مثل الأمومة والطبيعة العاطفية التي تمتلكها، وراحوا يشيعون فكرة أنّ الدخول إلى الميادين الاجتماعية الذكورية لا يستقيم مع طبيعة المرأة. ثم جاء باخوفن (Johann Jakob Bachofen) (1815ـ1887) ليؤكد التمايز الروحي والعقلي بين المرأة والرجل وذلك في مواجهة العقيدة التي راجت في القرنين السابع عشر والثامن عشر الميلاديين والقائلة إنّ الروح لا جنس لها وإنّ جميع الفوارق ناجمة عن التربية والتعليم[1]. على هذا المنوال، يمكن اعتبار الفوارق التعليمية نتيجة منطقية لآراء أنصار هذه المدرسة في ما يتعلّق بالفوارق الطبيعية والأدوار الاجتماعية المتمايزة.

في النصف الثاني من القرن التاسع عشر الميلادي، ظهر جون ستيوارت مل (John Stuart Mill) (1806ـ1873) لسان الفكر الليبرالي في كتابه «انقياد النساء» (The Subjection of Women) (1869) ليردّ رأي روسو قائلًا إنّه من الخطإ أن نعزو جميع الفوارق الظاهرة بين الرجل والمرأة في المجال الاجتماعي إلى التعليم وطبيعة التنشئة الاجتماعية. يعتقد مل أنّه من السذاجة الإغضاء عن الفوارق البيولوجية بين الرجل والمرأة في المشاعر والميول، وإرجاع جميع الفوارق إلى التنشئة الاجتماعية؛ ولكن كان يعتقد أنّ التربية المختلفة تغذّي هذه الفوارق وتجعلها حتمية[2].

كما شهد القرن نفسه ظهور شخصيات بارزة مثل إنجلز (Friedrich Engels) (1820ـ1859) وأنصار «الاشتراكية المثالية»[3] مثل فوريير

---

(1) إريك فروم، **بحران روان كاورى**، ص157.

(2) جون ستيورات مل، **انقياد زنان**، ص147؛ حميرا مشير زادة، **از جنبش تا نظريه اجتماعى: تاريخ دو قرن فمينيسم**، ص19.

(3) يعتقد أنصار المدرسة الاشتراكية المثالية (Utopian Socialism) أنّه يمكن تطبيق مبادئ =

(François Marie Charles Fourier) (1772_1837) وسان سيمون[1] الذين كانوا ينظرون إلى كيان الأسرة نظرة نقدية؛ إذ يعتقدون أنّ الأسرة -وهي مؤسسة تفتقد العوامل التكوينية- تأسّست مع ظهور الملكية الخاصة، ومن حيث إنّها تمثّل رمزًا لملكية الرجل للمرأة، لا بدّ إذًا من استخدام كلّ الوسائل الممكنة للتحرّر من قيود الأسرة، واستبدالها بالعلاقات الحرة والاشتراكية. وبالطبع، فإنّ هذه الرؤية يمكن أن تشكل مقدمة مفيدة لاستنتاج ضرورة تبنّي فكرة المساواة في تعليم الفتيات والفتيان[2].

وفي خضم القرن التاسع عشر الميلادي طُرحت مسألة التعليم المختلط للجنسين بشكل متزايد، بذريعة أنّ فائدتها تعمّ جميع التلاميذ؛ إذ اعتقد أنصار هذه الفكرة أنّ اجتماع الفتيات والفتيان سوف يؤدّي بالفتيان إلى احترام أصول الآداب بشكل أكبر، كما يشكل ذلك اختبارًا لأمومة الفتيات في المستقبل. يعتقد وليم هريس (William Torrey Harris) الفيلسوف المثالي الأمريكي أنّ التعليم المختلط للفتيات والفتيان يؤمّن السلامة لكلا الجنسين، وهو بمثابة حافز لتقويم أخلاقهم وسلوكهم. الأمر الذي دفع بأنصار حقوق المرأة لكي يعتبروا موضوع الاختلاط في

= الاشتراكية في المجتمع بالوعظ والنصح وتقديم أمثلة مؤثرة، ويعتبر التناقض الطبقي أهم عائق في طريق تحقيق هذا الأمر؛ حول هذا الموضوع انظر: ريك ولفورد، **فمينيسم: مقدمه اى بر ايدئولوژى هاى سياسى**، ص360.

(1) Claude Henri de Rouvroy, comte de Saint Simon (1760-1825).

(2) لقد وفّرت الثورة البلشفية الروسية في عام 1917م فرصة لزعيمها لينين (Vladimir Lenin) (1870_1924) أن يقوم بإصلاحات واسعة تهدف إلى رفع الفوارق الجنوسية، وذلك من خلال تأسيس روضات الأطفال وصالات الطعام العامة لتتفرغ المرأة لممارسة دورها في مجال الاقتصاد والسياسة ولتعلّمهم الدولة بشكل متساوٍ، لكنّ هذه الخطة باءت بفشل ذريع فتوقّفت بأمر من ستالين (Joseph Stalin) _ (1878_1953) في عقد الثلاثينات من القرن الماضي، (فريدريك إنجلز، **منشأ خانواده: مالكيت خصوصى ودولت**، ص41_118؛ سوزان جيمس، **فمينيسم ودانش هاى فمينيستى**، ص361 و388).

التربية والتعليم خطوة على طريق تحقيق المساواة في مجال العمل والحياة الاجتماعية؛ وخطوة لخلق فرص المساواة بين الجنسين.

في المقابل، حذّر ستانلي هال (Granville Stanley Hall) (1846-1924) مؤسّس جمعية علم النفس الأمريكية وصاحب أول بحث نفساني منتظم حول نمو الأطفال والمراهقين، حذّر من مخاطر النظام المختلط في التربية والتعليم؛ لأنّ الاختلاط في التعليم، بحسب اعتقاده، يؤدّي إلى الانحراف عن الماهية الطبيعية للرجل والمرأة، ويؤدّي الضغط النفسي على المرأة إلى ضمور استعدادات الأمومة والإخصاب عندها، ناهيك عن أنّ وجود المعلمات والتلميذات إلى جانب الفتيان يتسبّب في اكتساب التلاميذ صفات الأنوثة[1].

مع نهايات القرن التاسع عشر الميلادي ظهر فيلسوف اشتهر بأنّه أول مفكر ما بعد حداثي، وهو نيتشه (Friedrich Wilhelm Nietzche) (1844-1900)، والذي سيصبح أول ملهم لمشاهير المفكرين ما بعد الحداثويين من بعده، وقد جمع في كتاباته بين الكره الشديد للمرأة والميل الجارف لها! ولكن من الواضح أنّ كلماته تنضح بالنقد والهجوم على تيارات الموجة النسوية الأولى، التي رفعت شعار المساواة بين المرأة والرجل في مختلف الميادين بما فيها التربية والتعليم. يقول نيتشه في كتابه «ما وراء الخير والشر» (Beyond Good and Evil) (1886):

«المرأة شغيلًا»، ذاك ما هو مكتوب فوق بوابة المجتمع الحديث، الذي هو قيد التشكّل. لكن، بينما تستولي المرأة بهذه الطريقة على حقوق جديدة وتسعى إلى أن تصير «السيد» وتكتب على أعلامها وخِرَقها «التقدّم» للمرأة، يحدث، بوضوح مفزع، عكس ذلك: «المرأة إلى تقهقر!».

---

(1) كورش فتحي واجارگاه، برنامه درسی به سوی هويت های جديد، ص92-93.

يحمل نيتشه على الثورة الفرنسية الكبرى ويعتقد أنّه منذ عصر الثورة الفرنسية، كلما ارتفعت حقوق المرأة ومطالباتها، تدنّى مستوى نفوذها في أوروبا، وكلما طالبت النساء بتحرير المرأة، وسارت في هذا الطريق، زادت علامات الضعف والخَرَف أنوثة. ثم يوجّه نقدًا إلى التربية والتعليم الحديثين لإيمانه بأنّ هذا النمط التعليمي علاوة على إلغائه لأنوثة المرأة وسلبه القوة الحقيقية ـ المتمثّلة في الأنوثة ـ، فإنّه يدفع بميادين الفن والعلم والفلسفة كذلك إلى الضياع[1].

بعد عقود عدّة وجّه زعماء الكنيسة الكاثوليكية انتقادات مشابهة تقريبًا. فقد أصدر البابا بيوس الحادي عشر[2] عام 1929م قرارًا نبّه فيه إلى الأضرار المترتّبة على التعليم المختلط؛ إذ اعتقد أنّ هذا الأسلوب مبنيّ على فهم خاطئ للطبيعة البشرية. وفي عام 1957م أيّد البابا بيوس الثاني عشر[3] القرار الذي أصدره سلفه؛ لأنّ المساواة في الدراسة والمدارس والعلوم والرياضة والمسابقات تنمّي برأيه مشاعر الأنانية في قلوب الكثير من النساء[4].

في عقد العشرينات برزت آراء جون ديوي (John Dewey) (1859ـ 1952) مدير نقابة الديمقراطية الصناعية التي كان هدفها المعلن التعليم من أجل إرساء نظام اجتماعي جديد. كان ديوي أحد الفلاسفة «البراغماتيين»[5]

---

(1) نوشين شاهنده، زن در تفكّر نيتشه، ص110ـ114؛ بنوات گرو، زنان از ديد مردان، ص85.

(2) Pope Pius XI (1857- 1939), was Pope from 1922 until 1939.

(3) Pope Pius XII (1876- 1958), was Pope from 1939 until 1958.

(4) مارغريت بي. ساترلند، «آموزش مختلط در انگلستان»، مجلة: حوراء، ص34؛ بنوات گرو، زنان از ديد مردان، ص69.

(5) يعتقد البراغماتيون أنّ قيمة النظرية ليست في مدى مطابقتها للواقع؛ وإنّما في تأثيراتها العملية على حياتنا. إنّ القيم، من وجهة نظرهم، اختيارية تمامًا، ولا ينبغي للقوة الأعلى فرضها علينا؛ فالقيم ليست ثابتة، ولا بدّ من تفسيرها بما ينسجم مع الثقافات والعصور؛ لذلك، لا ينبغي لأيّ مبدإ أن يكون ملزمًا لجميع الناس دون الأخذ بالاعتبار الأوضاع =

والإنسانويين الملحدين، ونظرته إلى الإنسان أنّه مخلوق بيولوجي ونتاج عملية التطوّر، يكافح القوانين الثابتة والدين التقليدي والنظام الأخلاقي. كان هاجسه الرئيسي العلاقة بين الفردانية الليبرالية والنظام الاجتماعي. وكان يعتقد أنّه يتسنّى تحقيق الأهداف عبر تغيير منظومة الفكر والقيم لا عبر إحداث تحوّل في البنى الاقتصادية، الأمر الذي يفسّر طرحه لنظام تعليمي تقدّمي ليستبدل القيم الأخلاقية التقليدية بقيم جديدة؛ وطبعًا، في هذا النظام الجديد، انحدرت منزلة العلم من قائد مقتدر إلى موظف التغيير. «المساواة» هي الكلمة المفتاحية الرئيسية في النظام التقدّمي؛ أي بمعنى إلغاء السلسلة التراتبية الأخلاقية مثل جيد وأحسن وسيئ وأسوأ، وإلغاء السلسلة التراتبية الاجتماعية والأسرية. كان ديوي يرى في الأسرة عائقًا أمام تحقيق أهدافه التربوية المنشودة، وسارت على خطاه من بعده إلين ريتشاردز (Ellen Henrietta Swallow Richards) ـ (1842ـ1911) التي رأت أنّ الطفل الذي هو مواطن المستقبل ليس ملكًا لوالديه؛ بل ثروة بيد الدولة[1].

في الخمسين سنة الماضية، تعرّض النظام التربوي الرسمي لانتقادات شتى من أعنفها تلك التي أثارها النسويون، ويمكن أن نقف على أهمية موضوع التعليم بالنسبة إليهم من خلال الصورة التي رسمها كثير منهم عن الجنوسة والهوية الجنوسية والأدوار الجنوسية بوصفها «أمرًا تاريخيًا» و«مصطنعًا» يفتقد التفسير البيولوجي. باعتقاد هؤلاء أنّ الجنوسة تتبلور خلال عملية التنشئة الاجتماعية، وأنّ التربية تؤدي دورًا حيويًا في تشكيلها وتوجيهها. وعلى حدّ تعبير ولستون كرافت إنّ الأدوار المنبثقة عن

= والأحوال التي يراد تطبيقه فيها، (جورج فريدريك نلر، آشنائى با فلسفه آموزش وپرورش، ص49ـ51).

(1) وليم گاردنر، **جنگ عليه خانواده**، ص146.

الجنوسة، هي من صنع الرجال ومن أجل تحقيق مصالحهم، ولكن من خلال تعليم النساء فإنّ موضوع الفوارق الجنوسية سيفقد بريقه[1].

يصرّ المنظّرون النسويون على تحطيم الأسرة باعتبارها وحدة طبيعية، لاعتقادهم بضرورة إعادة ترميم مفهوم الأسرة كـ«صنيعة إيديولوجية» ووحدة اجتماعية ونقطة التقاء العلاقات الاجتماعية والثقافية، وطرح صورة بديلة للأسرة لإظهار ماهيتها التاريخية وتأثير النظام التعليمي في «صنع» الجنوسة[2].

طبعًا، لا يبدو هذا الشرح كافيًا لبيان أهمية موضوع التعليم بالنسبة إلى النسويين، ولهذا لا بدّ من الإشارة إلى التأثيرات الثلاثة المهمة للمؤسسة التربوية الرسمية على العلاقات بين المرأة والرجل وهي:

التأثير الأول: حضور الفتيات في الأوساط التعليمية المعاصرة، يمكن أن يتمخّض عنه خلق أولويات غير أسرية بالنسبة إليهنّ وترسيخها في نفوسهنّ. مبدئيًا، لقد صُمّم النظام التربوي الرسمي المعاصر من أجل العمل والمشاركة الاجتماعية بمفهومها الحديث، وعلى هذا الأساس، نجد أنّ زيادة حضور الفتيات في مراكز التعليم العالي دفعت باهتمامات الاشتغال والمناصب الاجتماعية لكي تحلّ محلّ اهتماماتهنّ الأسرية، ولم يقف الأمر عند عرض أدوار مختلفة أخرى عليهنّ إلى جانب الأدوار الأسرية لتزيد من قدرتها على الاختيار، وفي المقابل تضعف من احتمال اختيارهنّ للأدوار الأسرية؛ بل لتبدو الميادين غير الأسرية، عمليًّا، أكثر قيمة.

(1) سوزان جيمس، فمينيسم ودانش فمينيستى، ص86.

(2) انظر: حميرا مشير زادة، از جنبش تا نظريه اجتماعى: تاريخ دو قرن فمينيسم، ص472؛ ريك ولفورد، فمينيسم: مقدمه اى بر ايدئولوژى هاى سياسى، ص358؛ أندرو هي وود، درآمدى بر ايدئولوژى هاى سياسى «از ليبراليسم تا بنيادگرايى دينى»، ص428.

يطالب النسويون الليبراليون النساء بتقليل ارتباطهنّ بالأسرة[1]، وعدم إيلاء الأمومة والحياة الزوجية أيّ أهمية أو قيمة. بينما يذهب النسويون الراديكاليون لأبعد من ذلك عندما يعتبرون الأسرة أهمّ مؤسسة تشرعن طاعة المرأة وخنوعها، وتضفي على البطريركية والأبوية الأسرية عمقًا واستمرارية[2]. من هنا، فإنّ القيم البديلة للأسرة على قدر من الأهمية بالنسبة إلى كلا الفريقين النسويين.

ولا يخفى أنّ التأكيد على الجانب الاجتماعي لحياة المرأة في مقابل الجانب الأسري ترك آثارًا عميقة وخطيرة. ففي دراسة إحصائية قام بها أنطونيو بينلي حول المتغيّرات المؤثّرة في السلوك الجمعي الجديد في أوروبا يستنتج أنّ اضطراب الزواج والحياة المشتركة خارج إطار الزواج والولادات غير الشرعية تحدث في المناطق التي تعير أهمية كبيرة للأبعاد غير الأسرية في أسلوب الحياة، وتتمتّع النساء فيها بقدر أعلى من الاستقلال الاقتصادي والسلطة السياسية[3].

إنّ التركيز على البعد الاجتماعي -والذي أشار إليه بينلي- يعدّ النقطة الرئيسية التي يتكئ عليها النظام التربوي الرسمي في البلدان الغربية.

التأثير الثاني: إنّ التعليم الرسمي هو السبيل الوحيد أمام المرأة للاشتغال في الشؤون التخصصية وتبوّؤ المناصب الاجتماعية القيّمة، التي تمنحها القدرة على الصعيدين الاقتصادي والاجتماعي على السواء. إنّ زيادة قدرة المرأة من الناحية الاقتصادية تفتح الباب أمام اقتدارها السياسي، وتقلب موازين العلاقات الجنوسية في البيت والمجتمع لصالحها؛ وعليه، فإنّ تعليمها، دون أدنى ريب، سيمهّد الطريق أمام حدوث تحوّل في تركيبة

(1) انظر: جورج ريتزر، **نظريه جامعه شناسى در دوران معاصر**، ص474.

(2) انظر: المصدر نفسه، ص488-491.

(3) مانويل كاستلز، **عصر اطلاعات: اقتصاد، جامعه وفرهنگ**، ج2، ص197.

السلطة الأسرية والاجتماعية، وانفراط عقد النظام الأسري التقليدي والعلاقات الذكورية.

ربّما كان إنجلز، في عداد الذين كانوا يركزون أكثر من غيرهم على شرط الاستقلال الاقتصادي لتحرّر المرأة، وكان يعتقد أنّ الزوجة إذا ما أرادت أن تتخلّص من ربقة التبعية للزوج، لا بدّ لها أولًا من أن تبلغ مرحلة الاستقلال الاقتصادي، وتدخل في الميدان الصناعي العام. والشرط الثاني لتحرّرها هو جرّ الوظائف الأسرية وتربية الطفل إلى الساحة الاجتماعية[1]. لذلك، فالنظام التعليمي المقرون بالاشتغال يمكن أن يساعد على تحقّق هذين الشرطين.

التأثير الثالث: إنّ حضور الفتيات في الوسط المدرسي يؤدّي إلى تشكل جماعات جديدة مركبة من الجنس نفسه. تُعَدُّ العلاقات النسائية في المحافل المعاصرة وفي ظل الأفكار الحديثة، تُعَدُّ في حدّ ذاتها عاملًا لتبلور الوعي الذاتي النسوي الجديد، والبحث في قضايا المرأة والسعي لتغيير الأوضاع السائدة وصولًا إلى المساواة المنشودة.

لقد صدرت عن كلا التيارين النسويين، أعني الليبرالي والراديكالي، كتب ومقالات عدّة حول التربية الرسمية. ويُشكِل التيار الليبرالي بشكل رئيس على أنماط التمييز الجنوسي في النصوص والمناهج الدراسية، ويعتقد أنّ هذه الأنماط الإرشادية تضع الفتيات في أدوار انفعالية ورقيقة وحسّاسة وتابعة ومحافظة، بينما تتيح للفتيان أدوارًا تنافسية وهجومية، ومن وجهة نظر علم النفس، متقنة وذات موقع متفوق[2]. لذلك نجد النسويين الليبراليين يتبرّمون من الطابع الذكوري المهيمن على هيكل الإدارة في

(1) روزماري تانگ، **نقد ونظر: درآمدى جامع بر نظريه هاى فمينيستى**، ص88 و94_97.

(2) درس الكاتب الفرنسي أندريه ميشيل في كتابه: **پيكار با تبعيض جنسى**، النظرة الجنوسية السائدة في الصور الموجودة في الكتب المدرسية.

المدارس والمنظمات ذات الصلة، وكذا القوانين والمعايير والسياسات الرسمية وغير الرسمية في المدرسة، ويهدفون إلى تحقيق مبدإ المساواة في التعليم للوصول إلى أدوار وحقوق متساوية.

وفي الحقيقة، تركّز النسوية الليبرالية على موضوع يبدو من الواضح ارتباطه بالتعليم ويلحّ على ضرورة النظرة الجنوسية تجاهه. إنّ المجتمع المثالي في نظر الكثير منهم هو الذي تتماهى فيه الفوارق الجنوسية، وأنّ الطريق إلى مثل هذا المجتمع هو سوق أفراده إلى إبراز الصفات الذكورية والأنثوية في آنٍ معًا.

فلو كان الجميع من مزدوجي الجنس (أندروجين) لن يبقى سبب للقبول بالتمييز على أساس الجنس؛ لهذا السبب نجد الكثير من النسويين الليبراليين يدافعون عن تشكل الشخصية مزدوجة الجنس (الأندروجينية) للخلاص من ربقة الأنوثة والذكورة، وهما من صنع المجتمع. ويصرّح بعضهم بأنّ أفضل الأفراد هم الذين يجمعون في داخلهم أكبر مجموعة من الصفات الذكورية والأنثوية، أعني، رجل جبان وامرأة شجاعة... إلخ[1]. في ضوء ذلك، يعتقدون بأنّ تطبيق نظام تربوي قادر على تقوية الصفات الأندروجينية في المتربّين سينطوي على ضرورة وأهمية قصوى.

من الناحية الأخرى، يوجّه النسويون الراديكاليون نقدًا أكثر جدية

(1) انظر: روزماري تانگ، **نقد ونظر: درآمدى جامع بر نظريه هاى فمينيستى**، ص57-59. إنّ فكرة الأندروجين هي موضع تأكيد بعض النسويين الراديكاليين، طبعًا مع بعض الاعتبارات. فهذه كيت ملت (Kate Millett) تتطلّع إلى مستقبل أندروجيني من خلال توحيد ثقافتي الرجل والمرأة؛ لكنّها تصرّ على هذه النقطة وهي ضرورة أن يتم هذا التوحيد بتأنٍّ وحذر شديدين، وتقييم جميع الصفات الأنثوية والذكورية ليتبين أيّ منها مناسب حقًّا للإنسان؛ مضافًا إلى ذلك فإنّ حلول الصفات الأنثوية والذكورية معًا في شخص واحد لا ينبغي أن يؤدّي إلى تعارضهما؛ على سبيل المثال، ليس من المناسب القول: الإنسان المثالي مزيج من الاقتدار والغرور الذكوري والخنوع الأنثوي! حول هذا الموضوع انظر: المصدر نفسه، ص161.

عندما يبحثون كيف يؤسّس النظام البطريركي البنى العلمية والأخلاقية في قالب ذكوري كيما يبرّر هيمنة الرجل بشكل رسمي وغير رسمي. فلأجل إصلاح الوضع القائم يلحّون على ضرورة إعادة إنتاج العلم على أساس النظرة الأنثوية[1].

تنقسم الآراء المختلفة للمفكرين حول النظام التربوي إلى مجموعتين رئيسيتين هما:

المجموعة الأولى: أنصار المساواة في النظام التربوي؛ وتنبثق نظرتهم هذه من إيمانهم بالمبدأين الآتيين:

1- الفوارق البيولوجية بين المرأة والرجل ليست جوهرية إلى الحد الذي تضعهما في مسارين مختلفين لتأدية أدوارهما الاجتماعية والأسرية، أو أن يكون لهما تأثير عميق على إمكانيّة كل منهما في التعلّم.

2- إنّ تمايز المواقع والأدوار الاجتماعية لكل من المرأة والرجل، عدا في حالات بيولوجية خاصة مثل الولادة، ليس له أهمية تذكر؛ وعليه، لا بدّ من تهيئة المناخ الملائم لكلا الجنسين للقيام بأدوار متماثلة. طبعًا، ينظر الكثير منهم إلى مؤسسة الأسرة بعين الاستخفاف والتحقير مشدّدين على عدم تمكينها من عملية التربية.

المجموعة الثانية: أنصار التمايز في النظام التربوي، وهذه بدورها تنقسم إلى فريقين:

---

(1) حول هذا الموضوع انظر: كورش فتحي واجارگاه، **برنامه درسى به سوى هويت هاى جديد**، ص94-98؛ ساندرا هاردينگ، «**جنسيت وعلم**»، في كتاب: سوزان جيمس، **فمينيسم ودانش هاى فمينيستى** ص221-236؛ أليسون وايلي، «**فمينيسم وعلوم اجتماعى**»، في الكتاب نفسه، ص243-252.

1- فريق يعزو التمايز في تربية الفتيات والفتيان إلى تمايز المكانة القيمية لكل منهما، فمن وجهة نظره، أنّ المرأة تتوفر على مستوى أقل من التطور والنمو بسبب ضعف شخصيّتها الإنسانية والأخلاقية، ولذا، لا ينبغي هدر الموارد لتطبيق المساواة في التربية. وهي النتيجة نفسها التي توصّل إليها فلاسفة اليونان والقرون الوسطى؛ حيث كانوا يعتقدون أنّ المرأة خُلقت لخدمة الرجل[1].

2- فريق آخر يفترض المساواة بين المرأة والرجل في المكانة القيمية، ويؤكّد على ضرورة تعليم النساء وحصولهنّ على المراتب العلمية العالية؛ وفي الوقت نفسه يعتقد بأنّ حيوية الأسرة والمجتمع تقتضي أن يتبوّأ كل من الرجل والمرأة موقعين متفاوتين ومتكاملين في آن، فمن ناحية، يجب على النظام التربوي أن يكون منسجمًا مع خصوصيات المرأة والرجل، ومن ناحية أخرى عليه أن يكون في خدمة ترسيخ القيم الأسرية وتأهيل الفتيات والفتيان للقيام بأدوارهما الجنوسية.

في العقود الأخيرة، اتّهم بعض النقّاد في البلدان الغربية نظام التربية والتعليم الرسمي بتجاهل الخصوصيات الأنثوية والذكورية، وإضعاف كيان الأسرة. وأشار بعض النقّاد الإنجليز إلى أنّ النظام التعليمي جرّ الفتيان إلى وضع حرج وعمل على إضعاف حوافز الدراسة لديهم. واقترح هؤلاء

---

(1) كان فيثاغورس (Pythagoras) يعتقد أنّ مبدأ الخير خلق النظام والنور والرجل، ومبدأ الشر خلق الفوضى والظلام والمرأة! أرسطو أيضًا كان على هذا الاعتقاد بأنّ المرأة ذكر أخطأه التوفيق، وأنّ النساء والعبيد تبعًا لحكم الطبيعة مجبولون على الأسر، وليست لهم جدارة الدخول في المحافل العامة. في القرن السادس الميلادي أيضًا عقد القساوسة المسيحيون مؤتمرًا في فرنسا لمناقشة ما إذا كانت المرأة إنسانًا أم لا! وكان توما الأكويني أشهر مفكري المسيحية في القرون الوسطى يعتقد أنّ المرأة لا تتطابق مع أول مقاصد الطبيعة، أعني الكمال؛ حول هذا الموضوع انظر: بنوات گرو، **زنان از ديد مردان**، ص7-8 و45 و48؛ وليم جيمس ديورانت، **لذات فلسفه**، ص148.

إعادة إدخال الأنماط الجنوسية في الموضوعات التعليمية؛ بعدما أدركوا ميل الفتيان بشكل أكبر إلى الروايات الحماسية ـ التي أبطالها من الرجال ـ؛ الأمر الذي يفسّر عودة قصائد الحماسة والحرب إلى بعض الصفوف واشتعال المنافسة فيها[1].

بدورهم، يتّهم النقّاد الأمريكان الحكومة باتباع سياسة التمييز ضدّ الفتيان تحت غطاء المساواة التي تدعو إليها التيارات النسوية، وبذريعة التبعية التاريخية للنساء، فإنّها تنفق ملايين الدولارات سنويًّا لإقامة دورات خاصة بالفتيات لخلق أجواء معادية للذكورة. وقد بيّن أحد الأبحاث أنّ من بين كل عشرة تلاميذ يحملون نظرة متشائمة حيال المستقبل، يشكّل الذكور سبعة منهم. عام 1990م بيّنت جوديث كلينفلد (Judith Smilg Kleinfeld) عالمة النفس في جامعة ألاسكا الأمريكية أنّ ثمّة أبحاثًا أجرتها بعض المراكز الجامعية حول أوضاع التمييز بالنسبة إلى الفتيات كانت هي أعمالًا سياسية بغطاء علمي! كما اتّهمت السيدة گيليگان عالمة النفس النسوية الشهيرة بأنّها كانت تسوّق مزاعمها النسوية تحت عناوين مشاريع علمية ودراسات ميدانية[2].

وبموازاة ذلك يعتقد النقّاد المناصرون للأسرة أنّ النظام التعليمي يتجاهل الفوارق الجنوسية، وأنّ الفتيات والفتيان يدخلون الحياة الزوجية بكمٍّ كبير من الفوارق الحقيقية التي لا يمتلكون أيّ تصوّر عنها[3]! من ناحية ثانية، يعتقد أنصار الأسرة أنّ الدولة سلبت الأسرة أهمّ وظائفها، أعني التربية الفكرية والروحية والنفسية للشباب. وربّما كان هذا السبب وراء

---

(1) كريستينا هوف سومرز، پسران قربانيان فمينيسم: فمينيسم در آمريكا تا سال 2003م، ج1، ص87 و111ـ112.

(2) انظر: المصدر نفسه، ص111ـ129.

(3) آلن پيز وباربارا پيز، چرا مردان به حرف زنان گوش نمى دهند وچرا زنان زياد حرف مى زنند وبد پارك مي كنند؟، ص383.

تفعيل موضوع التعليم في المنزل في المجتمع الأمريكي منذ العام 1979م وحتى اليوم، حيث عنيت مجموعة من الأسر الأمريكية بتأسيس شبكة أخذت على عاتقها مهمة تعليم أبنائها في أحضان الأسرة بغية التأكد من انتقال القيم المطلوبة إلى أبنائها[1].

والجدير بالإشارة هنا أنّ هذا الرأي يستند بحسب الكثير من أنصاره إلى ثلاث فرضيات هي:

1- يمكن للفوارق البيولوجية أن تترك تأثيرًا حاسمًا على المواقع والأدوار.

2- الأسرة مؤسسة ذات قيمة، ولا بدّ من اضطلاعها بموقع حسّاس في عملية التربية.

3- تمايز الأدوار والمواقع في البيت والمجتمع دليل على الصحة والسلامة والمتانة والدينامية.

3- التحوّل في النظام التربوي الرسمي

3-1- التحولات التعليمية للفتيات في الغرب

ظلّت شؤون التعليم طيلة القرون الوسطى في قبضة الكنيسة، وكانت تقتصر على العلوم الدينية للدفاع عن المسيحية والردّ على الشبهات المثارة حولها. عام 529م أصدر الإمبراطور أمرًا بتعطيل جميع مدارس الكفار، واستمرار نشاط المدارس المسيحية. في نهاية القرن السادس الميلادي، تضمّنت المناهج الدراسية موضوعات مثل قواعد اللغة والمعاني والبيان والحساب والهندسة والموسيقى والنجوم، ومعلوم أنّ الهدف من التعليم آنذاك كان لسعادة روح الإنسان وفلاحه.

---

(1) تانيا أل. گرين، «آموزش در خانه ومنافع آن»، مجلة: سياحت غرب، ص51.

مع انحسار سلطة الكنيسة، بدأت تظهر مدارس حرفية مهمّتها إعداد عمال مهرة للعمل في بعض المهن الخاصة. ثم تبع ذلك تأسيس الحكّام الإيطاليين الأثرياء للمدارس المدينية، التي أحيت من جديد العلوم التي كانت سائدة في اليونان القديمة وذلك من خلال التوفيق بين العقل والجسم والأخلاق، وكانت تدرّس اللغة اللاتينية والرقص والمبارزة وأنواع الرياضات.

قبل اختراع الطباعة عام 1454م كان الحصول على الكتب يتمّ بمشقة بالغة عبر استنساخها يدويًّا، وهو ما يفسّر غلاءها وقلّتها. لم تكن المطالعة والكتابة تؤدي دورًا في حياة معظم الناس، وكان انتقال الفنون والمهارات يتمّ من خلال العمل. وقد ارتبط تعلّم العلم على الطريقة الحديثة، من ناحية، بالسهولة والرخص الذي ميّز توفير العلم المدرسي، ومن ناحية ثانية، بحاجة السوق إلى العلم والمهارات الجديدة، ولم يكن أيّ منها متاحًا، لا سيّما للفتيات، قبيل القرن السابع عشر الميلادي.

على أنّ المرأة كانت تعاني من مشكلة أخرى وهي النظرة الدونية إليها. ولكن، علاوة على طروء تحوّل في نظرة المفكرين تدريجيًّا منذ القرن السابع عشر الميلادي فما بعد والذي مهّد الطريق للتحوّل في النظرة إلى المرأة والأسرة والأدوار الجنوسية والحقوق والتعليم، فإنّ ظهور «الثورة الصناعية»[1] كذلك كان له الأثر في تغيّر أوضاع المرأة. وتشير التقارير

---

(1) يطلق مصطلح «الثورة الصناعية» (Industrial Revolution) عادة على الفترة الممتدة من 1750م إلى 1825م، وقد حدثت خلالها تحوّلات كبيرة في النمو والهيكل الاقتصادي. وتعزى هذه التحولات إلى اختراع الآلات والمكنات الحديثة، فاستعيض عن نظام الإنتاج المنزلي بنظام الإنتاج المركزي في المصانع، فبرز رأسماليون كبار في هذا المجال. في تلك المرحلة اشتدّت المنافسة للتقليل من النفقات، وظهرت شريحة العمال الأجراء، وتعمّقت الحدود بين المجال العام والخاص، فظهرت الحاجة إلى القوى العاملة الماهرة أكثر من أيّ وقت مضى.

بطبيعة الحال إلى أنّ مدارس الفتيان والفتيات كانت منفصلة في القرن السابع عشر الميلادي، وكان ثمّة مفهوم مختلف لتعليم الفتيات والفتيان مطروحٌ آنذاك، فكانت المعلمات يدرّسن في مدارس الفتيات التي كان يطلق عليها المدارس الصيفية؛ أمّا المدارس الأصلية وهي المدارس الشتوية فكانت مخصّصة لتدريس الفتيان فقط[1].

حتى العقود الأولى من القرن التاسع عشر لم يكن معظم الناس قد تعلّموا في أيّ مدرسة؛ غير أنّ تسارع وتيرة انتشار الاقتصاد الصناعي، خلق طلبًا شديدًا على المدارس من أجل إعداد كوادر متخصصة وماهرة[2]. ومنذ ذلك الحين -حيث لاقى دخول المرأة إلى المصانع كقوة عاملة رخيصة ترحيبًا كبيرًا- بدأت النظرة إلى المرأة كقوة عاملة تتبلور رويدًا رويدًا، وعلى أثر ذلك بدأ الاهتمام بتربيتهنّ وتعليمهنّ بصورة تخصصية، ومن جانبها استطاعت المرأة بسهولة أكبر أن تبحث عن العمل خارج البيت؛ في ظلّ هذه الظروف، أصبح نشر التعليم الحديث على الصعيدين الابتدائي والمتوسط أحد الأهداف في القرن التاسع عشر الميلادي.

وفي النصف الأول من القرن المذكور، فتحت المدارس باب القبول أمام الفتيات وتوظيف المعلمات، ومن حيث إنّ مهنة المعلم كانت قليلة الدخل، ولم تكن للرجال رغبة في ممارستها، اشتدّت الحاجة إلى توظيف المعلمات، كما تولّدت الرغبة لدى النساء أنفسهنّ في ممارسة مهنة التعليم، ومنذ ذلك الحين، ازدادت مطالباتهنّ بتحقيق المساواة في التربية والتعليم، وعلى هذا المنوال، انفتح باب التعليم الابتدائي والمتوسط أمام الفتيات والفتيان، ولاحقًا باب التعليم العالي، وبدأت مؤسسات التعليم العالي في البداية بقبول النساء في جامعات منفصلة، ثم سُمح بعد ذلك بقبولهنّ في

---

(1) كورش فتحي واجارگاه، **برنامه درسى به سوى هويت هاى جديد**، ص92.

(2) أنطوني گيدنز، **جامعه شناسى**، ترجمة: حسن چاوشيان، ص709.

جامعات الرجال. طبعًا، لا بدّ من القول إنّه في المرحلة الجامعية كانت المجالات الدراسية للنساء والرجال مختلفة في ما بينها إلى حدّ ما؛ وتطوّر الأمر إلى مطالبة النساء بالدخول في فروع مثل اللاهوت والفلسفة التي كانت حكرًا على الرجال. وقد سجّل العام 1850م تخرّج أول امرأة من هذا الفرع، أعني اللاهوت، ليشهد نهاية القرن التاسع عشر تسجيل 85 ألف امرأة في أمريكا وحدها في الكليات، وانخرط أكثر من 250 ألف معلمة في سوق العمل[1].

قلنا في ما سبق إنّ موضوع التعليم المختلط للفتيات والفتيان أصبح حديث الألسن في القرن التاسع عشر الميلادي، فطرحت الآراء المؤيّدة والمعارضة له. طبعًا، لم تقف هذه النقاشات حائلًا أمام تطوّر المسيرة التعليمية؛ إذ شهد التعليم المختلط في القرن العشرين وتيرة متسارعة في الانتشار. عام 1944م انطلقت حركة واسعة نحو التعليم المختلط في إنجلترا، وفي عام 1974م أعلن أنّ 8.4 ٪ فقط من التلاميذ يواظبون على الدراسة في مدارس أحادية الجنس. وقد انتقلت عدوى هذه الحركة إلى سائر بلدان أوروبا تقريبًا، وكذا بعض البلدان الشرقية، وبعد الحرب العالمية الثانية، بدأت مسيرة التعليم المختلط في اليابان[2].

في عقد الستينات من القرن الماضي، شهدت أوروبا صعود دول الرفاهية (Welfare States) وتبلور الثورة الجنسية (Sexual Revolution) وظهور الحركات الاجتماعية اليسارية. كانت دولة الرفاهية تعمل على التقليل من قدرة الأسرة في حل مشاكلها منطلقة من دعم الأكثرية والحضور في جميع الميادين؛ وقد شكّلت الثورة الجنسية تحديًا للقيم الأخلاقية ـومرجعيّتها الأسرةـ، كما إنّ الحركات اليسارية والنسوية كانت تهدّد

---

(1) حميرا مشير زادة، **از جنبش تا نظريه اجتماعى: تاريخ دو قرن فمينيسم**، ص35ـ38.

(2) النظام التعليمي في اليابان، قاعدة بيانات «الأمانة العامة للمجلس الأعلى للثورة الثقافية»: www.Iranculture.org.

وحدة الأسرة أو قيمها المعنوية. وفي الحقيقة، لم يكن تأثير هذه التيارات الثلاثة عديم الأهمية.

ومع دخول عقد الستينات ظهرت موجة جديدة تمثّلت في دخول إيديولوجيات تعليمية مفرغة من القيم، اعتقد مؤسّسوها أنّ إرشادات الوالدين والتحريم والتابوهات الاجتماعية أصبحت من بقايا الأصول الأخلاقية «الانحصارية» و«الديكتاتورية» التي تريد فرض عقيدة خاصة على التلاميذ. وقد طالب اثنان من أشهر الكتّاب في كتاب مشترك لهما معلّمي المدارس الحكومية بالتصدّي للوالدين الذين يريدون فرض قيمهم على التلاميذ الأطفال، أو تلقينهم العقيدة التي يجب عليهم اتباعها.

من جانب، فقد دخل التعليم الجنسي في العقود الأخيرة إلى المدارس الغربية من أجل المحافظة على الصحة الجنسية ومحاربة مرض الأيدز. ويعتقد النقّاد بأنّه علاوة على أنّ التعليم الجنسي يزيد من هواجس العلاقات الجنسية في عقول المراهقين، ويقلّل الخشية من عواقبها، لكنّه يمهّد الطريق أمام كسر هيبة الوالدين، وينقل مهمة مراقبة سلوك الأبناء من الأسرة إلى خارجها. من جانب آخر، فإنّ هذا التعليم يحرف نظرة التلاميذ تجاه الانحرافات الجنسية، بتعريفه الإجهاض كأحد الحقوق. فتكون نتيجة هذا التعليم تبديل موقع مؤسسة الزواج من السبيل الوحيد لإقامة العلاقات الجنسية إلى مجرّد خيار محتمل[1].

ظلّت بعض الفوارق في الفروع الدراسية وفي مقدار الحصّة المعيّنة كذلك ـأي تحديد عدد أفراد الجنس الواحد المسموح له بالدراسة في مختلف المراحل الدراسيةـ ظلّت قائمة في إنجلترا حتى عام 1975م التي شهدت المصادقة على قانون إلغاء التمييز الجنوسي، فلم يعد بإمكان المؤسسات التعليمية أن تحدّد حصّة التلاميذ أو التلميذات في أيّ درس

(1) وليم گاردنر، **جنگ عليه خانواده**، ص147ـ157.

أو فرع علمي، أو تخصّص أحد الفروع لتدريس أحد الجنسين حصرًا. هذا فضلًا عن أنّ منظمة الأمم المتحدة أصدرت عام 1976م قرارًا منعت بموجبه جميع أنواع التمييز الجنوسي للدراسة في الفروع العلمية والدروس المختلفة[1].

في عام 1982م وكنتيجة للضغوط التي مارسها التيار النسوي في فرنسا صدرت مذكرة حكومية توجب القيام بنشاطات تعليمية مناهضة للأحكام المسبقة التمييزية، ودرجها ضمن البرامج الخاصة بجميع الفروع العلمية والنشاطات التعليمية، وكذا في جميع المستويات التعليمية الابتدائية والمتوسطة وذلك من أجل محاربة الأحكام المسبقة في مجال التمييز الجنوسي[2].

ومع انتهاء عقد السبعينات الميلادي، شاع مصطلح «مزدوج الجنس» (أندروجين) أكثر من أيّ وقت مضى في حقل التربية والتعليم، وكان هذا المصطلح يعبّر عن رأي يعتقد أنّ الصفات الأنثوية والذكورية موجودة في تركيبة كل من الجنسين، وعلى النظام التعليمي أن يربّي الأطفال على صفات كلا الجنسين؛ ولهذا، لا بدّ من وضع أدوات وألعاب متشابهة في متناول الأطفال، وتلقينهم الأساليب نفسها لتصدر عنهم السلوكيات نفسها[3].

في عقد الثمانينات أيضًا برزت فكرة أنّه بموازاة توصيف المجتمع على أساس التعددية الدينية والقيمية، لم يعد الوالدان في موقع يسمح لهما أن يسوقا الأبناء في طريق واحد للحياة، فكما إنّ المجتمع لا يجتمع

---

(1) أندريه ميشيل، **پيكار با تبعيض جنسى**، ص144ـ145.

(2) ستيفاني گرت، **جامعه شناسى جنسيت**، ص79ـ80.

(3) انظر: ناصر بي. ريا وآخرون، **روان شناسى رشد با نگرش به منابع اسلامى**، ج2، ص1046؛ داوود حسيني نسب، **«نقش آموزى جنسيت وتفاوت هاى جنسيت در كودكان»**، دورية: كلية الآداب والعلوم الإنسانية في جامعة تبريز، ص28.

على رأي واحد حول الحياة القيّمة، كذلك الحال مع الوالدين؛ إذ لم يعد بمقدورهما أن يقرّرا أيّ القيم ينبغي تعليمها للأبناء؛ وإنّما إرشادهم نحو المواقع المتاحة فحسب[1].

وبكلمة واحدة نقول: إنّ النظام التعليمي في الولايات المتحدة والعديد من البلدان الغربية في القرن العشرين وقع تحت تأثير الإنسانويين من أمثال ديوي (John Dewey) (1859ـ1952)، وسكينر (Burrhus Frederic Skinner) (1904ـ1990)، وهاكسلي (Julian Sorell Huxley) (1887ـ1975)، وبتي فريدان (Betty Friedan) (1921ـ2006)، حيث كانوا من المنظّمين لـ«البيان الأول للإنسانوية» (First Humanist Manifesto) (1933) أو «البيان الثاني للإنسانوية» (Humanist Manifesto II) (1973).

وجاء في البيان الأول أنّ العالم قائم بذاته وغير مخلوق، وأنّ الإنسان جزء من الطبيعة، كما يؤيّد البيان فكرة نفي أيّ جذور للقيم الإنسانية في ما وراء الطبيعة، بينما يؤكّد البيان الثاني على أنّ القيم الأخلاقية نابعة من التجارب الإنسانية ولا حاجة بها إلى القدسية الإلهية؛ ويناهض البيان الثاني للإنسانوية الحدّية الدينية في الأمور الجنوسية، ويعتقد أنّه لا بد لكل فرد من التمتّع بالحرية في التعبير عن ميوله الجنوسية[2].

في العقود الأخيرة، توجّهت المؤسسات الدولية إلى تركيز الاهتمام على موضوع إقرار المعايير التربوية والتعليمية المتساوية على المستوى العالمي. وكانت «معاهدة إلغاء جميع أشكال التمييز ضدّ المرأة»[3] أهم

---

(1) سعيد بهشتي، زمينه اى براى بازشناسى ونقّادى فلسفه تعليم وتربيت در جهان غرب، ص474.

(2) انظر: وليم گاردنر، جنگ عليه خانواده، ص135ـ165.

(3) Convention on the Elimination of all forms of Discrimination Against Women (CEDAW) in 1979.

وثيقة دولية صدرت حول المرأة والأسرة ـوالتي جسّدت النظرة الليبرالية النسوية إلى موضوع التعليمـ، حيث تطالب في مادتها الخامسة الدول الأعضاء بالقيام بالنشاطات المناسبة للتصدّي لاستمرار الأدوار النمطية للمرأة والرجل، وفي المادة العاشرة تؤكّد على ضرورة الحصول على منهج دراسي متماثل وامتحانات متشابهة، وتطالب الدول بتشجيع التعليم المختلط، ومحاربة أيّ مفهوم نمطي لدور المرأة والرجل وعلى جميع المستويات[1]. كما طالب البيان الصادر عن «المؤتمر العالمي للتربية والتعليم في داكـار»[2] بإلغاء جميع الفوارق الجنوسية في مجال التعليم في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة حتى عام 2005م، وضرورة تحقيق المساواة الجنوسية في التربية والتعليم حتى عام 2015م[3].

إنّ نظرة الدوائر الاقتصادية العالمية إلى مسألة تعليم الفتيات تعزّز الاحتمال القائل إنّ النظام الرأسمالي يدعم هذه المسألة من أجل ضمان بقائه وقوّته. يقول لورنس هنري سامرس (Lawrence Henry Summers) المعاون السابق لمدير البنك العالمي وعالم الاقتصاد البارز في البنك: «قد يبدو غريبًا أن تصبح مسألة تعليم الفتيات الشغل الشاغل لعلماء الاقتصاد، باعتقادي أنّ الاستثمار في حقل تعليم الفتيات هو من أكثر الاستثمارات فائدة في العالم النامي»[4]. عام 1976م أعلن بولز (Samuel Bowles) وجنتيس (Herbert Gintis) أنّ عملية التربية والتعليم لم يكن لها حتى الآن تأثير قوي في المساواة الاقتصادية، ونادى بضرورة فهم عملية التربية والتعليم الحديثة كردّ على الاحتياجات الاقتصادية للرأسمالية الصناعية[5].

---

(1) انظر: معاهدة إلغاء كافة أشكال التمييز ضدّ المرأة (مجموعة مقالات وحوارات)، ص214.

(2) World Education Forum (Dakar, 2000).

(3) الهه حجازي، «**اصلاح سيماى زن در كتاب هاى دوره ابتدايى: راهى به سوى دستيابى به فرصت هاى برابر**»، فصلية: تعليم وتربيت، ص123.

(4) إليزابيث أم. كينگ، **نقش آموزش زنان در توسعه اقتصادى**، ص350.

(5) أنطوني گيدنز، **جامعه شناسى**، ترجمة: منوچهر صبوري كاشاني، ص458.

منذ أواسط القرن العشرين، ومع شروع النمو الاقتصادي، بدأ رجحان نفوذ الشركات التجارية والنقابات الصناعية على الدول والنُّظُم التعليمية الرسمية. ومن خلال تعزيز فكرة العولمة ـ والتي هي من ناحية ثمرة تكنولوجيا الاتصالات والمعلوماتية، ومن ناحية ثانية نتاج تحديث النظام الرأسمالي وتماهي الحدود الجغرافية والثقافية ـ أخذت مسألة إعداد الأفراد كمواطنين في المجتمع العالمي الواحد بالاعتبار. تطمح فكرة «التعليم العالمي» ـ التي طرحها المنظّرون الغربيون واقترحتها منظمة «اليونيسيف» (United Nations Children's Fund /UNICEF) على بلدان الشرق الأوسط وشمال أفريقيا ـ إلى إزالة الحدود العقدية والقيمية لصالح التجاور العالمي، وخلق أجواء مناسبة للقبول بآراء الآخرين وقيمهم وعقائدهم، والنظر بعين التسامح إلى جميع أساليب الحياة من جملتها التعايش خارج إطار الزواج، وكذا إلغاء الفوارق الجنوسية[1].

لم يستطع العالم الأسترالي نويل گاف (Noel Gough) كتمان قلقه من انضمام بلده إلى منظمة التجارة العالمية (World Trade Organization) (WTO) والحضور في نادي التربية والتعليم العالمي. من وجهة نظره، يوجد قلق مطروح يتمثّل في تسليع التربية والتعليم، وبدلاً من وجود نشاطات غير ربحية، فإنّها وبذريعة القوانين الدولية تستعمل لمقاصد تجارية. وفي ظلّ هذا العمل، فإنّ دولاً مثل أستراليا تجعل من حدودها الوطنية عرضة للأذى على نحو متزايد، وهذا الأمر يستهدف، وقبل كل شيء، بنيان نُظُم التربية والتعليم العامة في المجتمعات القائمة على الديمقراطية، وتعبث بوحدتها في الداخل وفي الخارج على السواء[2].

---

(1) أنطوني گيدنز، **جامعه شناسى**، ترجمة: منوچهر صبوري كاشاني، ص34ـ36؛ وليم گاردنر، **جنگ عليه خانواده**، ص143ـ147. للتعرّف أكثر إلى خصوصيات التعليم العالمي وأسسه انظر: جميلة علم الهدى، **بررسى مبانى نظرى آموزش جهان**.

(2) كورش فتحي واجارگاه، **برنامه درسى به سوى هويت هاى جديد**، ص184ـ185.

3_2_ التحولات التعليمية للفتيات في إيران

قبل ظهور المدارس الحديثة في إيران كانت النساء يتعلّمن في الكتاتيب أو في المنازل على يد معلّمين خصوصيين ـوكانوا أحيانًا من المحارمـ. وكان تعلّم القرآن واللغة العربية والآداب والنصوص الفارسية القديمة وخلاصة الحساب للشيخ البهائي يعدّ جزءًا من النصوص التعليمية الأصلية في الكتاتيب[1]. وقد كتبت صحيفة الحبل المتين أنّه كان يوجد في معظم أزقة طهران والمدن الأخرى منزلًا لملّا باشي أو ميرزا باشي[2]، وكانت تدرّس الفتيات بحرية مطلقة[3].

كما شاع في الأسر الأرستقراطية استخدام المعلمين الخصوصيين الذين كانوا يعلّمون القرآن الكريم والمسائل الشرعية والخط والخياطة[4]. وكان باستطاعة بعض النساء بفضل جهودهنّ الذاتية وإذا حالفهنّ الحظّ وقيّض لهنّ فقيه من أرحامهنّ أن يتابعن الدراسة الحوزوية حتى مراحل عليا، ربّما الاجتهاد. وفي ضوء شيوع الثقافة الشفهية آنذاك، وبالنظر إلى أنّ الدور العملي للثقافة المكتوبة كان أقل مقارنة بما هو عليه الحال اليوم، فإنّ جزءًا مهمًّا من تلقي المعلومات والعلوم كان يتمّ شفهيًّا؛ لذا، كان حضور مجالس الوعظ المنزلية ومجالس العزاء بمثابة الشغل اليومي لكثير من النساء[5].

في فترة حكم الملك محمد شاه أسّست البعثات المرسلة إلى البلدان الأوروبية مدارس في إيران على الطراز الأوروبي الحديث. ففي

---

(1) انظر: سهيلا ترابي فارساني، **اسنادى از مدارس دختران از مشروطه تا پهلوى**، ص9_10.

(2) مصطلح «ملا باشي» كان يطلق على المعلّمة و«ميرزا باشي» على المرأة المسنّة مديرة أو معلمة في الكتاتيب.

(3) صحيفة الحبل المتين، السنة الأولى، العدد 105، الأحد 23 رجب 1325هـ.

(4) بدر الملوك بامداد، **زن ايرانى از انقلاب مشروطيت تا انقلاب سفيد**، ج2، ص60_61.

(5) مضافًا إلى الثواب الإلهي والتعرّف إلى المعارف الدينية المترتبتين على المشاركة في هذه المجالس، فإنّه كان يحمل أيضًا بعدًا اجتماعيًّا ومجالًا لتأسيس العلاقات الاجتماعية للنساء.

عام 1839م، أسّس المبشّرون المسيحيون الأمريكان بعد نيل موافقة الشاه مدارس للفتيات الأرمنيات في مدينة أرومية، وكانت الكتب والطعام والسكن والدراسة فيها مجانية. بعد ثلاثين سنة، أسّس المبشرون الأمريكان مدارس أخرى في مدن تبريز وسلماس وإصفهان. كما استحدث المبشرون البروتستانت الإنجليز مدرسة في إصفهان ثم في يزد وشيراز وكرمان.

وفي فترة حكم ناصر الدين شاه وبالتحديد عام 1871م سُمح للفتيات المسلمات بالالتحاق بالمدارس الأمريكية وذلك بعد التماس قدّمه الوزير المختار الأمريكي، لكنّ الإقبال عليها كان ضعيفًا[1]. طبعًا، لا يفوتنا أن نذكر هنا أنّ هذه المدارس كانت تقوم ببعض الإجراءات بهدف لفت أنظار المسلمين، منها على سبيل المثال أنّ المسؤولات الأرمنيات لهذه المدارس كنّ يلبسن التشادور ويضعن النقاب على وجوههن أثناء ممارستهنّ عملهنّ[2]. وكانت المواد الدراسية المعتمدة في هذه المدارس هي تاريخ إيران، وتعليم فن الطبخ، وتعليم كتب القانون والجغرافيا والحساب، وتعليم اللغتين الإنجليزية والفرنسية[3]. وإذا ما قارنّا المواد الدراسية لهذه المدارس مع ما كان يقدّم في الكتاتيب، سنتبيّن إلى أيّ مدى فقدت بعض المواد بريقها مثل تعليم اللغة العربية والقرآن الكريم والنصوص الفارسية الكلاسيكية التي كانت تدرّس الثقافة الإسلامية وأدب الحياة.

طبعًا، لم يقتصر الأمر على البعثات الأجنبية؛ إذ انبرى الإيرانيون أنفسهم إلى تدشين التربية والتعليم على النمط الحديث، وذلك عبر تأسيس

(1) سهيلا ترابي فارساني، **اسنادى از مدارس دختران از مشروطه تا پهلوى**، ص10-11؛ بشري دل ريش، **زن در دوره قاجار**، ص124.

(2) بدر الملوك بامداد، **زن ايرانى از انقلاب مشروطيت تا انقلاب سفيد**، ج2، ص16.

(3) صحيفة مجلس، السنة الأولى، العدد 59، 9 صفر 1315هـ، ص7.

مدرسة «دار الفنون» عام 1849م، ثم تبع ذلك تشكيل وزارة العلوم عام 1853م التي عُدّت بداية تأسيس المدارس الحديثة للفتيان[1].

مع اندلاع الحركة الدستورية في إيران عام 1907م افتتحت أول مدرسة للفتيات في إيران على الطراز الحديث وهي مدرسة «بي بي وزيرأف»، وبعد عام على ذلك افتتحت السيدة طوبى آزموده مدرسة ابتدائية للفتيات اسمها «ناموس» في شارع شاهبور (حافظ حاليًا)، وفي غضون سنوات قليلة بلغ عدد مدارس الفتيات التي أسّستها ست مدارس، بحيث عُدّت بانية مدارس الفتيات في ذلك الوقت[2].

في البداية، جوبه تأسيس مدارس الفتيات بمعارضة شديدة من قبل الأوساط الدينية والكثير من رجال الدين؛ لدرجة أنّه عُطِّل لمرات عدّة وتعرّض مسؤولوها للتهديد والوعيد[3]. وكان المتديّنون يعتقدون أنّ مدارس الفتيات مؤامرة يدبّرها الأجانب لإشاعة الانحلال في أوساط الفتيات[4]. ولم يخفّف من غلواء سخط المجتمع الديني إلّا إقامة مجالس العزاء وحلقات تدريس القرآن الكريم في هذه المدارس. وكانت نظرة المجتمع إلى مسؤولي تلك المدارس ومعلّميها على أنّهم منحرفون أو مهووسون بالثقافة الغربية ومن خريجي المدارس الأمريكية، وكانوا يحرفون أفكار تلامذتهم وسلوكهم شيئًا فشيئًا[5]. على سبيل المثال، بعد

---

(1) أحمد صافي، **آموزش وپرورش ابتدايى، راهنمايى، تحصيلى ومتوسطه**، ص12.

(2) پري شيخ الإسلامي، **زن در ايران وجهان**، ص86.

(3) بدر الملوك بامداد، **زن ايرانى از انقلاب مشروطيت تا انقلاب سفيد**، ج2، ص40ـ48.

(4) عبد الحسين ناهيد، **زنان ايران در جنبش مشروطه**، ص19.

(5) تبيّن الوثائق أنّ العلماء والأوساط الدينية كانت تنظر إلى المدارس الحديثة على أنّها خطة استعمارية معادية للإسلام. يقول الكاتب الإيراني كسروي إنّ زائري مرقد عبد العظيم الحسني (ره) وزّعوا منشورات تنتقد عملية التغريب في البلاد [إيران]، معتبرين تأسيس المدارس الحديثة وتسجيل الأطفال غير البالغين فيها مؤامرة استعمارية لتمدينهم (من =

عقد من الحركة الدستورية أنشئت مدرستان في إصفهان، تأسّست إحداها على يد السيدة صديقة دولت آبادي ابنة ميرزا هادي دولت آبادي من زعماء الفرقة البابية، وقد اختارت لإدارة المدرسة إحدى خريجات المدرسة الأمريكية وهي بدر الدجى درخشان. وبعد فترة عُطِّلت المدرسة بسبب عدم مراعاتها للآداب الإسلامية، وحُبِست مديرتها في رئاسة المعارف لمدة ثلاثة أشهر[1].

وقد بيّنت التحولات التي جرت على مدى العقود الثلاثة اللاحقة أنّ تحسّس المجتمع الديني تجاه تلك المدارس لم يكن يستند إلى فراغ؛ حيث كان الكثير من خريجي تلك المدارس ومسؤوليها من أعضاء الفرقتين البابية والبهائية ومن الناشطين في مجال نزع الحجاب ومن العاملات المطبوعات؛ إذ ما انفكوا يوجّهون النقد اللاذع إلى التشريعات الإسلامية والمجتمع الديني[2]. والحقيقة أنّ مدارس الفتيات الحديثة في العصرين القاجاري والبهلوي أظهرت بوضوح أنّها حتى دون ذكر مصطلح «الجنوسة» يمكن أن تكون لها دلالات جنوسية وأن تغيّر التصورات الذهنية.

وبشكل عام، يمكن أن نعزو انتشار المدارس الحديثة بعد الحركة الدستورية إلى عاملين: **العامل الأول**، التحولات الاجتماعية والصناعية التي كانت تبيّن تدريجيًّا الحاجة إلى العلوم والمهارات الجديدة؛ وهي متطلبات لم تكن تركيبة الكتاتيب التقليدية قادرة على النهوض بها بصورة بنيوية. ربّما كان بعض الناقدين أيضًا غير مطلعين على الظروف الجديدة؛ أو لم تكن لديهم خطة واضحة تلبّي هذه المتطلبات. **والعامل الثاني**، هو

= المادية) وتقليد الإفرنجة من أجل إلغاء مركزية الدين وخلق كراهية تجاه الإسلام والعلماء، (انظر: أحمد كسروي التبريزي، **تاريخ مشروطه ايران**، ص433ـ435).

(1) پوران فرخ زاد، **دانشنامه زنان فرهنگ ساز ايران وجهان**، ج1، ص875.

(2) انظر: پري شيخ الإسلامي، **زن در ايران وجهان**، ص66.

التحولات الثقافية التي أدّت إلى تقوية التيار التنويري وبالطبع إضعاف نفوذ رجال الدين. ولا يفوتنا أن نذكر ملاحظة وهي: لا شك في أنّ النتاجات الثقافية عند بدء دخولها إلى المجتمع تثير الحساسيات؛ لكنّ المجتمع مع الوقت يتأقلم معها شيئًا فشيئًا إلى الدرجة التي يعدّها جزءًا من ضروريات الحياة، كما هو الحال مع قصة دخول أجهزة المذياع والتلفاز والدشّ إلى الأُسَر الإيرانية.

في عام 1910م صادق «مجلس الشورى الوطني» على القانون الإداري لـ«وزارة المعارف والأوقاف والصناعات المستظرفة» الذي أوكل مهمة متابعة جميع الشؤون المتعلّقة بالمدارس إلى هذه الوزارة. تضمّن «القانون الأساسي للمعارف» ـالذي تمّت المصادقة عليه في السنة نفسهاـ إجبارية التعليم الابتدائي لجميع الإيرانيين، ولزوم تسجيل الأطفال في المدارس عند بلوغهم السابعة من العمر. وعلى هذا النحو، كانت مدارس الفتيان الحديثة في جميع أنحاء إيران فعالة، وكانت توجد 47 مدرسة للفتيات، فعالة في طهران فقط، وكان 8344 فتًى و2187 فتاةً في طهران يواظبون على الدراسة في المدارس[1]. وابتداءً من العام 1918م وضعت في الحسبان مسألة تطوير المدارس عددًا ونوعًا، حيث أُسِّس عدد من مدارس التعليم العالي في طهران. كان مجموع المدارس الابتدائية والثانوية في إيران في العام 1918م 248 مدرسة، ووصل عددها عام 1925م إلى 3285 مدرسة[2].

هذا وقد أبلغت وزارة المعارف المدارس الثانوية للفتيات في أواخر سنيّ العصر القاجاري في إيران ببرنامجها الدراسي المؤلف من المواد الآتية: اللغة الفارسية ـويشمل علاوة على قواعد اللغة والإملاء بعض النصوص النثرية والشعرية من ملحمة الشاهنامة وكتابي «بوستان»

(1) سهيلا ترابي فارساني، اسنادى از مدارس دختران از مشروطه تا پهلوى، ص7.

(2) المصدر نفسه، ص8ـ10.

و«گلستان» لسعدي الشيرازي وما شابه- قواعد الصرف والنحو في اللغة العربية، اللغة الفرنسية، الجغرافيا الطبيعية للعالم، جغرافيا إيران والبلدان الأخرى، تاريخ إيران والإسلام وأوروبا، الحساب، الهندسة، الجبر، التاريخ الطبيعي -ويشمل علم الأرض أيضًا-، الفيزياء، الكيمياء، الفقه، الرسم، الرياضة والأخلاق. وكانت مادة الأخلاق تشمل موضوعات في النظافة الشخصية وصحة الأسرة، الواجبات تجاه الوالدين والمعلمين، الأخلاق الأسرية، حب الوطن والواجبات الوطنية، النظام، اختيار التسالي المفيدة، أهمية المرأة في الحياة الإنسانية، خلق روح العزة والعظمة في المرأة -بحيث تتصرّف طبقًا للعصمة وتتجنّب قبائح الأفعال-، معرفة النفس من منظار التربية والتعليم، تقوية الذاكرة، واجتناب اضطراب الحواس، أسلوب البرهنة والاستدلال، التربية البدنية والعقلية، تعزيز الإرادة، الأخلاق المهنية، واجبات المعلم وكيفية تربية الأطفال، فن الخط، تعليم التدبير المنزلي، الخياطة، الحياكة، الطبخ، ترتيب المنزل، وآداب التمريض ورعاية الأطفال[1].

في عام 1933م تأسّس لأول مرة دار المعلمات العليا، فتخرّجت الدفعة الأولى منه عام 1935م، ثم تحوّل إلى كلية الآداب والفلسفة والعلوم التربوية بعد تأسيس جامعة طهران عام 1934م. بعد عقود عدّة وبالتحديد عام 1966م وُضعت أهداف النظام التعليمي التي كان منها: محو الأمية، إعداد الكوادر البشرية الماهرة، التربية السياسية، الارتقاء بالذوق الفني، والتربية البدنية والأخلاقية والاجتماعية[2].

بعد انتصار الثورة الإسلامية الإيرانية، أكد دستور الجمهورية الإسلامية في مادّته الثلاثين أنّ الحكومة مسؤولة عن وسائل التربية والتعليم المجانية لجميع أبناء الشعب (للفتيات والفتيان) حتى نهاية

(1) المصدر نفسه، ص165-182.

(2) علي علاقه بند، جامعه شناسى آموزش وپرورش، ص70.

المرحلة الثانوية، كما تكفل توسيع النطاق المجاني بالنسبة إلى وسائل التعليم العالي، لتصل بالبلاد إلى مرحلة الاكتفاء الذاتي. وفي عام 1988م صادق مجلس الشورى الإسلامي على القانون الخاص بأهداف التربية والتعليم ووظائفهما، ويشمل أربعة فصول وعشر مواد، بحيث إنّ الموضوع الجنوسي الوحيد فيه هو إشارته إلى ضرورة تمتّع جميع التلاميذ بالتعليم العام وفقًا للاستعداد والجنس[1].

هذا وقد شهد حضور الفتيات في التعليم الابتدائي والثانوي بعد الثورة تطورًا ملحوظًا، بحيث تقلّص فارق الأمية عند الفتيات مقارنةً بالفتيان من 23.4 ٪ عام 1976م إلى 10.5 ٪ عام 1996م[2]، وانخفضت النسبة إلى أقل من ذلك في الأعوام الأخيرة[3]. أمّا نسبة النساء المتعلّمات قياسًا إلى تعداد نفوسهنّ في البلاد عام 1976م كان 35.1 ٪، ليبلغ أكثر من 80 ٪ عام 2006م[4].

مع مجيء الحكومة الإصلاحية عام 1997م، شهد النظام التعليمي تحوّلًا كبيرًا متأثّرًا بالأدبيات العالمية والآراء النسوية. في السنة نفسها، وفي إطار إعادة النظر في المناهج الدراسية وتغييرها من زاوية الآراء الجنوسية، قامت الحكومة بسلسلة من الدراسات وعقدت الاجتماعات، كما أصدرت العديد من الكتب في هذا المجال، وكان الهدف الرئيسي من هذه الجهود

---

(1) راضية ظهره وند، **«تحقق آموزش وپرورش حساس به جنسيت در برنامه ريزى آموزشى دوره آموزشه عمومى»**، فصلية: تعليم وتربيت، ص159.

(2) آمارها مي گويند؛ باور كنيم، صحيفة جام جم، 24/ 1/ 2004م، ص17. على الموقع الإلكتروني:
http://www.Jamejamonline.ir/newstext.aspx?newsnum=100004182677.

(3) http://Amar.sci.org.ir.

(4) حسن طغرانگار، **حقوق سياسى-اجتماعى زنان، قبل وبعد از پيروزى انقلاب اسلامى**، ص173؛ نشرية زنان، العدد 16، ص11.

إصلاح النظرة لكسب مواقع متساوية والقيام بأدوار مشتركة. وقد أُنجزت في هذا المجال دراسات عدّة لتبيين كيف أنّ الصور التي تحتويها الكتب المدرسية تضع الفتيات في أدوار منزلية نمطية ودونية، وتصوّر الرجال في مواقع متفوقة مثل المواقع الاجتماعية وإدارة البيت[1]. لقد سبق أن تناول النسويون الأوروبيون في الماضي مثل هذه الموضوعات في دراساتهم[2]، ما يشي بأنّ الأبحاث الإيرانية ليست سوى نسخة مشابهة لتلك النشاطات، وتطبيق تلك المبادئ على أمثلة محلية.

بطبيعة الحال، لقد أثارت تلك النشاطات حفيظة جماعة من المختصّين ورفضهم؛ ذلك لأنّهم رأوا في متابعة هذه النشاطات تمهيدًا لإضعاف كيان الأسرة. وقد نوّهت مديرة شؤون المرأة في وزارة التربية والتعليم آنذاك إلى هذا الرفض في إحدى المقابلات الصحفية التي أجريت معها بالقول: «نُتَّهم بأنّنا نسعى إلى تدمير كيان الأسرة، ورفع سقف مطالبات النساء وزعزعة الأدوار. في الحقيقة، إنّنا ننظر إلى التحوّل في الأدوار في إطار الهيكيلة الجديدة للأسرة والدور التنموي للمرأة»[3].

ثمّ دوّنت الحكومة الإصلاحية عام 1998م الخطة الخمسية الثانية للتنمية، فتهيّأت الأرضية لتبنّي رؤية مساواتية. فقد ركزت المادة 158 من الخطة المذكورة على مسألة رفع التمييز الجنوسي مع الاهتمام بصورة

---

(1) على سبيل المثال، انظر: الهه حجازي، «**اصلاح سيماى زن در كتاب هاى دوره ابتدايى: راهى به سوى دستيبى به فرصت هاى برابر**»، فصلية: تعليم وتربيت، ص130_142؛ «من خلال حذف بعض الفقرات في النصوص والتي توحي بالتميز، تصبح المناهج الدراسية على طريق المساواة الجنوسية» (نشرية زنان، العدد 44، ص11).

(2) من جملة الدراسات المنشورة في هذا الموضوع كتاب: **پيكار با تبعيض جنسى**، بقلم: أندريه ميشيل.

(3) «**آموزش وپرورش وهويت جنسى**»، مقابلة صحفية مع فاطمة تندگويان، المديرة السابقة لمكتب شؤون المرأة في وزارة التربية والتعليم مع بعض التصرّف.

خاصة بالمرأة واحتياجاتها ومضاعفة فرص العمل المتاحة لها والارتقاء بمستوياتها. كما دُوِّنـت في السنة نفسها «أهـداف التربية والتعليم في الجمهورية الإسلامية»، حيث لم تتضمّن في 56 حالة من هذه الأهداف أيّ اهتمام بموضوع الجنوسة، عدا حالة واحدة وردت في قسم الأهداف الثانوية للمرحلة المتوسطة؛ إذ وردت عبارة: «فتى شجاع» و«فتاة عفيفة» والاهتمام بـدور المرأة والرجل في الأسـرة والمجتمع. طبعًا، أنصار المساواة وجّهوا نقدًا لهذا التوجّه أيضًا؛ لكونه يرسّخ المسافات الجنوسية[1].

بعد سنة من ذلـك؛ أي عام 1999م تأسّس «معهد دراسـات التربية والتعليم» بهدف إصلاح نظام التربية والتعليم في إيران، ودوّنت مسوّدته الأولى عام 2002م، ثمّ تلتها المسوّدة الثانية عام 2003م «وثيقة إصلاح نظام التربية والتعليم»، وقد تضمّن القسم المتعلّق بالعدالة التعليمية مقترح التصدّي للتصوّرات النمطية الجنوسية، وتغيير الوعي والآراء التمييزية إزاء التعليم واشتغال الـمـرأة[2]، وفي قسم الباثولوجيا أيضًا ركّـز على مسألة التعارض بين وظائف مختلف مجالات المجتمع وكذا التعارض بين الحداثة والتراث والتي بدورها تتجسّد في صورة التناقض القيمي بين الأسرة والمدرسة، وبين التناقض القيمي بين الأسرة والتلميذ والهوة بين الأجيال[3]. في قسم الوظائف، انتهى هذا التناقض لصالح الثقافة المعاصرة والصراع مع التصوّرات النمطية الجنوسية في المناهج الدراسية[4]؛ على

---

(1) راضية ظهره وند، «**تحقق آموزش وپرورش حساس به جنسيت در برنامه ريزى آموزشى دوره آموزشه عمومى**»، فصلية: تعليم وتربيت، ص158ـ161.

(2) انظر: معهد دراسات التربية والتعليم في وزارة التربية والتعليم، سند ومنشور اصلاح نظام آموزش وپرورش ايران (المسودة الثانية)، ص46.

(3) المصدر نفسه، ص60.

(4) المصدر نفسه، ص64ـ65.

الرغم من الإشارة إلى الخصوصيات الجنوسية في تدوين محتويات المصادر أيضًا وأساليبها مضافًا إلى تحديدها.

مضافًا إلى ذلك، وفي قسم ظروف التربية والتعليم وبيئتهما، شُخِّصت الأنماط الجنوسية التمييزية، وعدم وجود الاستراتيجيات الواضحة والمحدّدة حول دور المرأة ومشاركتها في الميادين المختلفة، ومحدودية حضورها في مراكز صنع القرار والتخطيط والإدارة، شُخِّص ذلك كلّه في عداد الآفات والمشاكل[1]. وتضمّن حقل المقترحات والوصايا التأكيد على السعي لرفع الأنماط الجنوسية في المناهج الدراسية، وتجسير العلاقات مع الأسر من أجل تغيير أفهامهم ونظرتهم إزاء تعليم الفتيات واشتغالهنّ ونشاطاتهنّ، وكذا رفع اللامساواة الجنوسية في الأسر[2].

ووفّر تأسيس «قسم دراسات المرأة» ضمن «معهد دراسات التربية والتعليم» عام 1999م ظروفًا مناسبة لعرض أقصى ما يمكن عرضه من الأدبيات النسوية في حقل التربية والتعليم، وتقديم المقترحات الإصلاحية من هذه الزاوية[3]. طبعًا، النشاطات المنجزة في وزارة التربية والتعليم كانت بالتنسيق مع نشاطات بعض الوزارات والمؤسسات الحكومية والتي كانت تتمّ بتوجيه ومشاركة من بعض الشبكات الدولية لغرض إصلاح الرؤى الجنوسية للمدراء المتوسطين والصحفيين والتشكيلات غير الحكومية وموظفي الصحة ليرسّخوا في الأذهان نمطية الرؤى الجنوسية[4].

---

(1) المصدر نفسه، ص94.

(2) المصدر نفسه، ص98.

(3) للتعرف أكثر إلى هذه الآراء، انظر: فصلية تعليم وتربيت، العدد 87، خريف 2006م.

(4) من هذه المشاريع «مشروع شبكة الجنوسة» بوصفه مشروعًا مشتركًا بين مركز شؤون مشاركة المرأة ووزارة العمل وإحدى الوكالات (UNFPAY). حول هذا الموضوع انظر: «**ثمانه قدرخان، تبعيض دوسويه**»، صحيفة شرق، 26/ 8/ 2004م، ص21.

ومع مجيء الحكومة التاسعة[1] صُحِّحت رؤى الكوادر المتقدمة في التربية والتعليم إلى حدّ ما، حيث اعتقد بعض المسؤولين بوجوب الاهتمام بالجنوسة، ومن ذلك تأكيد الدكتور علي أحمدي وزير التربية والتعليم في الوزارة التاسعة على ضرورة تفكيك المناهج الدراسية للفتيات والفتيان، وقد عُقدت لهذا الغرض ندوتان تخصصيتان تحت عنوان «الجنوسة والتعليم» عام 2008م، بحضور الوزير ونوابه ومستشاري الوزارة والمختصّين في مجال دراسات المرأة.

وأهم خطوة أقدمت عليها وزارة التربية والتعليم في سنوات ما بعد الثورة هي تدوين «وثيقة التحول البنيوي في التربية والتعليم» والتي تمّت المصادقة عليها في أيلول 2011م من قبل «المجلس الأعلى للثورة الثقافية»[2]. تضمّن الفصل الأول من الوثيقة ـ والذي سمّي «عرضًا للقيم» ـ عبارتين أشارتا بشكل مباشر إلى موضوع الأسرة والجنوسة:

---

(1) بحسب عدد الحكومات المتعاقبة بعد الثورة. (المحرر)

(2) بتاريخ 27ـ5ـ2003 صادق المجلس الأعلى للتربية والتعليم على تصميم وتنفيذ دراسة وطنية لتشخيص السلبيات التي تعترض التربية والتعليم، ورسم رؤية مستقبلية في الخطط التنموية الخمسية للبلاد. بعد تأكيد مجلس الوزراء في تشرين الثاني 2004م على ضرورة القيام بهذا العمل، فإنّ «مجلس تدوين الوثيقة الوطنية» بدأ بتدوين هذه الوثيقة منذ بداية عام 2005م. وبعد تنفيذ 70 مشروعًا ثقافيًا دوِّنت حزمة تحت اسم «الوثيقة الوطنية للتربية والتعليم» وهي مؤلفة من «فلسفة التربية في الجمهورية الإسلامية في إيران» و«فلسفة التربية الرسمية والعامة في الجمهورية الإسلامية في إيران» و«دليل النظام التربوي الرسمي والعام في الجمهورية الإسلامية في إيران» و«وثيقة التحول الاستراتيجي في النظام التربوي الرسمي والعام في الجمهورية الإسلامية في إيران». وقد وُضعت هذه الوثائق منذ 20ـ1ـ2009م على جدول أعمال المجلس الأعلى للتربية والتعليم» لمناقشتها، وبتاريخ 27ـ4ـ2010م تمّت الموافقة عليها في مدينة مشهد المقدسة وقد عُرفت منذ ذلك الوقت بـ«وثيقة مشهد المقدسة»، ثمّ رفعت إلى «المجلس الأعلى للثورة الثقافية» للمصادقة النهائية عليها، وبعد 15 جلسة من البحث والنقاش صادق المجلس المذكور نهائيًا على «وثيقة التحوّل البنيوي في التربية والتعليم» وذلك بتاريخ 27ـ9ـ2011م.

«14ـ الارتقاء بمكانة الأسرة ودورها التربوي ومشاركتها الفاعلة مع نظام التربية والتعليم الرسمي العام.

16ـ العدالة التربوية في الأبعاد الكمّية والشمولية والإلزامية، والعدالة النوعية مع مراعاة الفوارق الفردية والجنوسية والثقافية والجغرافية».

وجاء في الفصل الثاني الذي حمل عنوان «بيان الرسالة»:

«تعتبر وزارة التربية والتعليم أهم مؤسسة للتربية والتعليم الرسمي العام تتولّى عملية التربية والتعليم في جميع الميادين... بالتعاون مع الأسرة والمؤسسات والمنظمات الحكومية وغير الحكومية. على هذه المؤسسة في ضوء التأكيد على الجدارات الأساسية، تهيئة الظروف المناسبة لحصول التلاميذ... على درجات من الحياة الطيبة بصورة منتظمة في الجوانب الشخصية والأسرية والاجتماعية والعالمية».

لم يُتطرَّق في بيان الرسالة إلى موضوع الجنوسة، لكنّه لم يقف موقف اللامبالاة تجاه الأسرة. ففي الفصل الثالث الذي سمّي «آفاق» وفي قسم «المدرسة في الوثيقة المستقبلية 2025م» وردت عبارتان حول الأسرة:

«■ لها دور في الاختيار الواعي والعقلاني والمسؤول والحر في مسيرة الحياة الفردية والأسرية والاجتماعية للتلاميذ طبقًا للنظام المعياري الإسلامي.

■ تستند إلى أركان التربية والتعليم وتستفيد من طاقات العوامل المشاركة والمؤثّرة وتقوم على مشاركة ذوي الصلة مع التركيز على المربّين والتلاميذ والأسرة».

يتطرّق الفصل الرابع، وتحت عنوان «الأهداف الكلية» إلى موضوع الأسرة في عدد من البنود هي:

«1ـ تربية فرد موحّد... وجاهز للولوج إلى الحياة الجديدة الشخصية والأسرية والاجتماعية طبقًا للنظام المعياري الإسلامي.

2ـ النهوض بدور نظام التربية والتعليم الرسمي العام والأسرة في تنمية البلاد وارتقائها.

5ـ زيادة مشاركة الجميع وتأثيرهم لا سيّما الأسرة في رفعة نظام التربية والتعليم الرسمي العام».

وفي الفصل الخامس بعنوان «الاستراتيجيات العامّة»، وردت إشارات إلى بعض الحالات:

«5ـ تعزيز المشاركة الفعالة والمسؤولة وتقنينها للناس والأسرة... إلخ في نظام التربية والتعليم الرسمي العام.

8ـ التعاطي المؤثّر والفاعل لنظام التربية والتعليم الرسمي العام مع سائر المؤسسات والأجهزة ذات الصلة، لا سيّما مؤسسة الأسرة ووسائل الإعلام، مع التركيز على تقليل الفواصل بين التربية والتعليم الرسمي وغير الرسمي.

11ـ الارتقاء بالمعرفة والبصيرة الدينية والثورية والسياسية من أجل التنمية والسمو المعنوي والأخلاقي للمعلمين والتلاميذ، والمشاركة للارتقاء المعنوي للأسرة».

بعد ذلك، ذُكرت في الفصل السادس، وعنوانه «الأهداف العملانية والآليات» الأمور الآتية:

«1ـ تنشئة متربين:

■ يتمتّعون بالعلوم الأساسية والعامة المنسجمة مع النظام القيمي

الإسلامي، ويمتلكون كذلك... الوعي والمهارات وروح التصدّي العلمي والخلّاق للقضايا الشخصية والأسرية والاجتماعية.

■ ... لهم مشاركة فاعلة بروح الشعور بالمسؤولية وطلب الرفعة وامتلاك المهارات التواصلية في الحياة الأسرية والاجتماعية.

■ امتلاك مهارة مفيدة واحدة على الأقل لغرض تأمين الكسب الحلال، بحيث في حال الانفكاك عن النظام الرسمي للتربية والتعليم في أيّ مرحلة، يكون بإمكانه تأمين حياته وإدارة شؤون أسرته».

وقد ذكر في ذيل هذا الهدف بعض الآليات والطرق من بينها:

«طريقة (1ـ1)... هـ: الاهتمام بشكل أكبر بالفوارق الفردية لا سيّما الهوية الجنوسية للتلاميذ»[1].

واستطرادًا للهدف «2ـ ترسيخ التربية والآداب الإسلامية، تعزيز الإيمان والالتزام بقيم الثورة الإسلامية»، أشير إلى مشاركة الأسرة كما يأتي:

«طريقة (2ـ4): تعزيز الإيمان والبصيرة الدينية... إلخ بالاستعانة بالإمكانات التي تختزنها البرامج التربوية والتعليمية للتربية والتعليم ومشاركة الأسرة وسائر المؤسسات».

وتعقيبًا على الأهداف والطرق اللاحقة، وردت النقاط الآتية:

---

(1) إنّ اعتبار الهوية الجنوسية من الفوارق الشخصية، بصرف النظر عن صحّتها أم لا، يؤدّي إلى هبوط مكانتها، وبدلًا من حضورها في قلب السياسات والبرامج ضمن الصفات المشتركة لكلا الجنسين، تأتي في مرتبة الفوارق الفردية والتي من المناسب للمعلم أن ينتبه إليها وهو يتواجه مع التلاميذ؛ لا أن تُلاحظ الجنوسة في البرامج المشتركة للفتيات والفتيان.

«3ـ نشر ثقافة الحياء والعفاف والحجاب وترسيخها بما يتناسب مع إمكانات نظام التربية والتعليم الرسمي العام وطاقاته.

طريقة (3ـ1): إعادة النظر وإعادة إنتاج المناهج والمضامين التعليمية والأساليب التربوية لاجتياف ثقافة الحياء والعفاف والحجاب وتعميقها ونشرها.

طريقة (3ـ2): اتّخاذ التدابير المناسبة لاستقطاب وإعداد وتوظيف الكوادر البشرية المؤهلة والملتزمة والعاملة على مراعاة الحياء والعفاف والحجاب المناسب في جميع المراكز الإدارية والتعليمية.

طريقة (3ـ3): استقطاب المشاركة البنّاءة والفاعلة للأسر لحماية الحياء والعفاف وحجاب التلميذات وتعميقها وإشاعتها.

طريقة (3ـ4): إيجاد الآليات اللازمة للتنسيق بين وسائل الإعلام ومنتجي الكتب والمواد التعليمية ولوازم القرطاسية والتجهيزات التعليمية والتربوية، من أجل إشاعة ثقافة الحياء والعفاف والحجاب المناسب للتلميذات.

طريقة (3ـ5): تصميم نموذج اللباس والحجاب المناسب، والمتنوّع والجميل والمزيّن وعرضه طبقًا للثقافة الإسلامية ـ الإيرانية للمربّين والتلاميذ من الفتيات والفتيان، وذلك ترسيخًا للهوية الإسلامية ـ الإيرانية.

طريقة (3ـ6): وضع البرامج الكفيلة بإقناع التلميذات فكريًّا للقبول قلبًا وقالبًا بالحياء والعفاف والحجاب والعمل بها مع شرح وجهة نظر الإسلام.

طريقة (3ـ7): تقديم خدمات الاستشارة التربوية لجميع المستويات الدراسية لزيادة الصحة الجسمية والنفسية للتلاميذ».

«4ـ تعزيز بنيان الأسرة والمساعدة على زيادة مستوى الإمكانات والمهارات للأسرة من أجل أداء دور يتناسب ومقتضيات المجتمع الإسلامي.

طريقة (4ـ1): تعليم إدارة الأسرة والارتقاء بها في إطار الاستفادة المناسبة من وسائل الإعلام في محيط الأسرة، مواكبةً لأهداف نظام التربية والتعليم الرسمي العام.

طريقة (4ـ2): تدوين المبادئ الإرشادية وإقامة الدورات التعليمية لشرح دور المدرسة ووسائل الإعلام والأسرة في تأمين احتياجات دخول الطفل إلى المدرسة، وإيجاد الآليات اللازمة لخلق الانسجام والتفاهم في ما بينهم ولمواكبتهم أهداف نظام التربية والتعليم الرسمي العام.

طريقة (4ـ3): تدوين برنامج شامل لمشاركة الأسرة والمؤسسات التربوية والتعليمية لتقوية الثقافة التربوية للأسر وتحقيق التأهيل الأساسي للتلاميذ.

طريقة (4ـ4): زيادة مستوى مشاركة الأسر في النشاطات التعليمية والتربوية في المدرسة، وإقامة الدورات التعليمية الفاعلة، وتقديم الخدمات الاستشارية للأسر المستضعفة والمعرّضة لـلأذى؛ لتتواكب الأهـداف والأساليب التربوية للأسرة والمدرسة.

طريقة (4ـ5): إضافة مادة الإدارة والسلوك المناسب للأسرة، إلى جدول البرنامج الدراسي للمرحلة الثانوية في جميع الفروع ولجميع التلاميذ.

طريقة (4ـ6): إعداد المحتوى التعليمي للتلاميذ وتدوينه لتعريفهم على خصوصيات الأسرة واحتياجاتها ووظائفها في إطار القيم والمعايير الإسلامية».

«5ـ تأمين العدالة وبسطها من خلال امتلاك فرص التربية والتعليم بالكيفية المناسبة، وفي ضوء الفوارق والخصوصيات بين الفتيات والفتيان في جميع أنحاء البلاد.

طريقة (6ـ5): تصميم وتدوين برنامج تعليمي يتلاءم مع احتياجات وأدوار الفتيات والفتيان».

«16ـ تنويع الخدمات التعليمية والفرص التربوية المتناسبة مع مصالح المجتمع، وحاجات التلاميذ ورغباتهم وعلى طريق تفتيق مواهبهم الخلاقة.

طريقة (16ـ2): مراعاة المقتضيات الخاصة بالهوية الجنوسية (الفتيان والفتيات) وخصوصيات فترة المراهقة والبلوغ للتلاميذ في المناهج الدراسية والأساليب والبرامج التربوية في إطار الاهتمام بالهوية المشتركة لهم».

«17ـ الارتقاء بنوعية عملية التربية والتعليم عبر الاستعانة الذكية بالتكنولوجيا الحديثة.

طريقة (17ـ4): توسيع دائرة الاستفادة من إمكانات التعليم عن بعد والتعليم الافتراضي في البرامج التعليمية والتربوية الخاصة بالمعلمين والتلاميذ والأسر الإيرانية في خارج البلاد»[1].

وبشكل عام، فإنّ تدوين «وثيقة التحول البنيوي في التربية والتعليم» يعدّ خطوة محمودة ومتقدّمة من أجل ترتيب أوضاع النظام التربوي الرسمي

---

(1) «وثيقة التحوّل البنيوي في التربية والتعليم» المصادق عليها في أيلول 2011م والصادرة في كانون الأول 2011م في قاعدة بيانات الأمانة العامة لـ«المجلس الأعلى للثورة الثقافية». وفي ملحق الوثيقة أيضًا، في قسم «التحديات الكبرى للنظام التربوي الرسمي العام في البلاد» أُشير إلى مبحث «الجنوسة والأسرة».

في البلاد من حيث إنّه يعترف بمسألة «الجنوسة والأسرة»؛ على الرغم من أنّ مجال البحث عن الأسرة وكذلك الجنوسة لا يزال مفتوحًا وواسعًا، وأنّ المباحث التي يتناولها هذا الكتاب هي إيضاح واستكمال وتصحيح لبعض الفرضيات السائدة أو المحاور المطروحة في نص الوثيقة المذكورة.

علاوة على أوضاع مدارس الفتيات، فإنّ حضور الفتيات في الجامعات في العقود الأخيرة أيضًا شهد تحولات كثيرة يمكن أن ترسم لنا جزءًا من الصورة الراهنة للنظام التربوي الرسمي. ففي السنة الدراسية 1978ـ1979م كانت نسبة الطالبات الجامعيات 30.7٪ من مجموع الطلاب الجامعيين. وبعد الثورة الثقافية وإعادة فتح أبواب الجامعات في عقد الثمانينات فُرضت بعض القيود على دراسة الطالبات في بعض الفروع (بصورة رئيسية في الفروع الزراعية)، ومع تشكيل «الهيئة العليا للتخطيط» بتاريخ 17/ 2/ 1984م وسِّعَت هذه القيود لتشمل فروعًا أخرى.

من الأسباب المعلنة لهذا التفكيك الجنوسي في الفروع العلمية الجامعية أنّ إنتاجية المرأة وعمرها العملي، بالنظر إلى انشغالها بالأمومة والنشاطات الأسرية، أقل، وهذه المسألة تجعل من استثمار الدولة للأموال في بعض الفروع العلمية غير مبرّر؛ إذ إنّك تجد الكثير من النساء الطبيبات والصيدلانيات والمهندسات بعد أن يحصلن على شهادة التخرّج يعدن إلى منازلهن ويعكفن على أعمال لا علاقة لها بتخصّصاتهنّ؛ فالمرأة لا تقوى على القيام بمهام خارج العاصمة أو في المناطق المحرومة. ومن الأسباب أيضًا أنّ دراستها في بعض الفروع العلمية تؤدّي إلى تواجد عدد قليل من النساء بين جمع كبير للرجال، كما إنّ الحضور الفاعل للنساء في بعض المهن يتعارض مع مهمة حماية كيان الأسرة[1].

---

(1) سيما بوذري، جايگاه زنان در آموزش عالى از ديدگاه آمار، توسعه مشاركت زنان در آموزش عالى، ص101.

في عام 1987م أسِّست «الهيئة الثقافية والاجتماعية للمرأة» التابعة لـ«المجلس الأعلى للثورة الثقافية». وكنتيجة للجهود التي بذلتها هذه الهيئة ومطالبات الجامعات والضغوط الدولية فقد ألغى «المجلس الأعلى للثورة الثقافية» عام 1993م جميع القيود الجامعية المفروضة على المرأة، وفي السنة نفسها، أبلغ وزير العلوم «مؤسسة تقييم التعليم في البلاد» قراره بإلغاء تلك القيود[1].

عوامل عدّة أسهمت في تسريع وتيرة حضور المرأة في الجامعات منها ازدياد حضور الفتيات في المرحلة الدراسية الابتدائية، وتوسيع الجامعات الحكومية والخاصة في أنحاء البلاد كافة، وبروز تحولات ثقافية صوّرت المجال العام على أنّه أكثر أهمية من المجال الخاص، ناهيك عن الدعاية الواسعة التي أطلقتها التشكيلات النسائية وغير النسائية ومطالبتها النساء بالنزول إلى جميع الميادين العلمية؛ وبالنتيجة أدّت هذه العوامل إلى زيادة عدد الإناث المشاركات في التسجيل العام للجامعات على عدد الذكور في عقد التسعينات. فطبقًا للإحصاءات المذكورة في الموقع الإلكتروني لوزارة العلوم والأبحاث والتكنولوجيا عام 1995م، لم يتجاوز عدد الإناث 38 ٪ من مجموع المقبولين في الجامعات، ليرتفع هذا الرقم عام 1999م إلى 50 ٪. أمّا نسبة الإناث اللاتي يعكفن على الدراسة في الجامعات عام 2004م فقد بلغ 51 ٪، وفي عام 2008م بلغ 59 ٪[2]. كما وصلت نسبة قبول الإناث في التسجيل العام للجامعات عام 2008م إلى أكثر من 63 ٪ من مجموع المقبولين[3]، وعدا الفروع الهندسية، فإنّ الإناث كنّ المتفوّقات في جميع الفروع العلمية الأخرى[4].

---

(1) المصدر نفسه، ص102.

(2) انظر: موقع «مؤسسة الأبحاث والتخطيط في التعليم العالي» التابع لـ«وزارة العلوم والأبحاث والتكنولوجيا»: (www.Irphe.ir)

(3) انظر: وكالة أنباء مهر، 19ـ6ـ1388: (www.Mehrnews.com)

(4) انظر: موقع «مؤسسة الأبحاث والتخطيط في التعليم العالي» التابع لـ«وزارة العلوم والأبحاث والتكنولوجيا»: (www.Irphe.ir)

وفي الحكومة الثامنة قدّم وزير الصحة اقتراحًا يقضي بتحديد نسبة قبول 50 ٪ لكل من الإناث والذكور في الفروع الطبية. العامل الرئيسي وراء طرحه لهذا الاقتراح هو أنّه نظرًا إلى النفقات الضخمة التي تنفقها الدولة على إعداد الطبيبات، فإنهنّ بسبب الظروف العائلية والخصوصيات الجنوسية لا يستطعن المشاركة في الخطة الخاصة بالخدمة في المناطق المحرومة بشكل فعال. وقد أعلن رئيس الجمهورية في ذلك الحين عن دعمه للاقتراح، ولكنّ الاقتراح لم يأخذ سبيله إلى التطبيق بعد المشاورات التي أجرتها الكتلة النسائية في البرلمان!

في السنوات الأخيرة اقتصرت مطالب الأوساط الدينية من الدولة على المظهر الجنوسي الأبرز في البيئة التعليمية، أعني اختلاط الذكور والإناث في الصفوف وحجاب الفتيات ومسألة التبرّج، ولم تستطع المحافل العلمية والأكاديمية المنبثقة عن هذه الجامعات حتى الآن أن تقدّم صورة مثالية عن النظام التعليمي للذكور والإناث وعن تأثيرات النظام التعليمي الموجود، وكل ما هو معروض لا يعدو عن كونه بضع مقابلات صحفية وندوات.

من خلال نظرة سريعة يمكن أن نلمس التحوّل الحاصل في أوضاع تعليم الفتيات منذ العهد القاجاري وحتى اليوم. ومنذ تحديث النظام التعليمي ودخول الفتيات إلى المدارس فإنّ الصراع القائم بين الرؤيتين يتلخّص في: هل تكمن مسؤولية المناهج الدراسية في تلبية مطالب المرأة في المجال الخاص (الأسرة)؛ أم من الضروري إلى جانب الاهتمام بالأسرة تأهيلها للقيام بدور في بعض الميادين الاجتماعية؟

في البداية، انتهى الصراع لصالح الرؤية الثانية؛ ولكن مع تواصل التحولات التعليمية، هُمِّشَت الأسرة وأُلغيت تدريجيًا من النظام التعليمي؛ بحيث تحوّلت صورة الأسرة في عقد السبعينات إلى التدبير المنزلي،

ومن مطلب عام إلى فرع شبه متخصّص في المرحلة المتوسطة، ومن ثمّ إلغائه نهائيًّا! كان الاهتمام بالنظرة الجنوسية في البداية في إطار الدروس والموضوعات الرئيسية الخاصة، ثم تحدّدت في عقد السبعينات في فصول خاصة من كتاب «حرفة وفن»، وبعد ثلاثين عامًا ألغي هذا التمايز أيضًا في عهد الحكومة الإصلاحية، ليصبح كتاب «حرفة وفن» مشتركًا للفتيات والفتيان. والحال نفسه تقريبًا عاشته الجامعات أيضًا.

طبعًا، في السنوات الأخيرة، بذلت بعض المساعي لتعريف التلاميذ والطلبة الجامعيين ببعض الفصول من مباحث الأخلاق الجنسية والصحة والمهارات الأسرية، وهي مفيدة في إطارها؛ ولكن مع ذلك لا تستند هذه المساعي إلى أسس محدّدة وهادفة.



الفصل الثالث

النظام التربوي الأسري والجنوسي: أسس وفرضيات

يقوم البحث في ضرورة سبر النظام التعليمي وفقًا للنظرة الجنوسية ومركزية الأسرة، على فرضيات معظمها يندرج ضمن مساحات اختلاف الخطاب الديني والخطابات المنافسة، والسبب الرئيس هو اختلاف الرؤى في الموضوع المطروح. ومن خلال نظرة إجمالية إلى هذه المبادئ ومناقشة مواضع الاختلاف في كل منها، يمكن البرهنة على عقلانية الدعوى موضع النقاش. سوف نتعرّف هنا إلى بعض الحالات لهذه المبادئ.

1ـ المساواة الإنسانية والقيمية بين المرأة والرجل

النظرة السائدة بين العلماء المسلمين هي تساوي المرأة والرجل في الشخصية الإنسانية والمكانة القيمية. والمراد بالمساواة الإنسانية امتلاك المرأة والرجل جميع الخصوصيات التي تميّز الإنسان عن سائر المخلوقات الأخرى. فالإنسان حيوان ذو نفس ناطقة؛ من هنا، فهو يمتلك مواهب واستعدادات مثل إدراك الأمور الكلية والمجرّدة، والضمير الأخلاقي، والنظرة المستقبلية، والشعور بالكمال، وسائر القابليات والإمكانات التي تجعل منه مخلوقًا فريدًا لا نظير له. فالإنسان مخلوق مخيّر ومسؤول، يستطيع أن يتفوّق إلى حدّ بعيد على ظروفه البيئية؛ بل وحتى

الطبيعية وأن يتحكم بمصيره. فضلًا عن أنّ كلّ البشر يجتمعون على مبدإ مشترك: «التراب والروح الإلهية»، وهدف مشترك: «العبودية العرفانية لله»، ودليل مشترك: «الأديان والأنبياء»، ومصير مشترك: «رضى الله أو سخطه، الجنة أو النار».

كما يمكن أن ننسب بوضوح مسألة المكانة القيمية إلى الدين؛ وذلك لارتكازها على أرضية قرآنية صلبة. فالقيمة في الأديان الإلهية تفسّر على أنّها إمكان الوصول إلى السعادة أو أرقى مراتب القرب والكمال، والمساواة القيمية بين المرأة والرجل تعني أنّ كليهما يتوفّران على إمكانية الحصول على السعادة، وأنّ كليهما مدعوان إلى السير في طريق الإيمان والعلم والتقوى والعمل الصالح وهو الطريق المؤدّي إلى السعادة. ونحن نلاحظ أنّ بعض الآيات القرآنية تعبّر بجلاء عن المساواة بين المرأة والرجل وتحقيق الحياة الطيبة[1]، وثمّة آيات أخرى تعتبر بعض النساء الصالحات أمثلة وقدوات راقيات للمؤمنين والمؤمنات[2]. من ناحية ثانية، تفترض طريق السعادة عوامل مساعدة: الرسول الباطني، الرسل الظاهريون، الأئمة والكتب السماوية، وفي الوقت نفسه عوامل معيقة: النفس الأمارة والشياطين.

إنّ التأكيد على المساواة بين المرأة والرجل في المكانة الإنسانية والقيمية -وهو طبعًا ما يميّز نهجنا عن بعض الرؤى في المدرسة المسيحية الغربية والأمم والشعوب المتحضرة وغير المتحضرة- ينطوي على فائدة وهي أنّه يبيّن بأنّنا نناقش ضرورة تبنّي نظرة متمايزة إلى تعليم الفتيات والفتيان؛ بعبارة أوضح: إنّ التأكيد على التربية المتمايزة للفتيات والفتيان لا يعني فقط الفهم الصحيح لعدم المساواة الإنسانية والقيمية بين المرأة والرجل؛ بل إنّها مسير الجنسين للوصول إلى المكانة الإنسانية والقيمية

---

(1) سورة النحل: الآية 97؛ كذلك انظر: سورة آل عمران: الآية 195؛ سورة الأحزاب: الآية 35.

(2) سورة التحريم: الآيتان 11ـ12.

المناسبة. على هذا، فحيثما أدّى التأكيد على التمايزات إلى تجاهل مبدإ المساواة في المكانة الإنسانية والقيمة أو إضعافها، فإنّنا سننصرف عنه.

وعلاوة على أنّ نظرة المساواة بين المرأة والرجل تميّز طريقنا عن بعض الآراء المفرطة في التقليدية، فإنّها في الوقت ذاته تبيّن التناقض بيننا وبين الآراء النسوية الذاتانية[1]. فالنسويون ما فتئوا يؤكدون على أنّ الخصوصيات الأنثوية دليل على التفوق الذاتي للمرأة[2].

2ـ الفوارق البيولوجية[3]

لا ريب في أنّه لا يساور أحد الشك في وجود فوارق جسمية ونفسية بين المرأة والرجل، إلّا أنّ البحث هنا يدور حول ثلاث مسائل هي: منشأ الفوارق البيولوجية ونطاقها، أسباب الفوارق وتحليلها، نتائج التسليم بالفوارق.

2ـ1ـ منشأ الفوارق

هل الفوارق الجسمية والتمايزات المعرفية والشعورية والسلوكية بين المرأة والرجل ذات منشإ بيولوجي؟ أم يمكن أن نعزوها كليًّا أو جزئيًّا إلى

---

(1) الذاتانية نظرية تعتبر فوارق الجنسين ذاتية وبيولوجية ولا تقبل التغيير. في هذه الأثناء، فإنّ النسويين الذاتانيين، ومن خلال الإشارة إلى الفوارق البيولوجية، يعتبرون النساء الجنس الأفضل الذي يحظى بصفات أرقى. حول هذا الموضوع انظر: پاملا أبوت وكلر والاس، **جامعه شناسى زنان**، ص294؛ حسين بستان نجفي، **نابرابرى وستم جنسى از ديدگاه اسلام وفمينيسم**، ص54.

(2) انظر: حميرا مشير زادة، **از جنبش تا نظريه اجتماعى: تاريخ دو قرن فمينيسم**، ص314.

(3) المقصود بالفوارق البيولوجية الخصوصيات ذات المنشإ الحياتي البيولوجي التي تمايز معظم النساء عن معظم الرجال. على سبيل المثال، الإنجاب من الخصوصيات البيولوجية التي تميّز المرأة؛ وإن كان بعض النساء لا يحظين بهذه الخصوصية. من وجهة نظرنا، إنّ الفوارق ذات المنشإ البيولوجي لا تختصّ بالفوارق الجسمية فقط.

الفوارق البيئية والاجتماعية؟ في البحث الحالي، سوف نركّز على شرح الرؤية الإسلامية؛ ولكن من حيث إنّنا اتّخذنا الدراسة المقارنة كأسلوب ومنهج، لذلك سنعرّج على الآراء المطروحة في هذا المجال أيضًا.

يعزو الفكر الغربي الكلاسيكي، كما عرفنا، اختلاف المرأة والرجل في المواقع والأدوار إلى الفوارق البيولوجية. وقد طرح هذا الأمر فلاسفة العالم القديم مثل أرسطو؛ وكذا آباء الكنيسة ومفكروها في القرون الوسطى وأيضًا مفكّرو ما بعد عصر النهضة كروسو. في العلوم الحديثة مثل علم النفس والتحليل النفسي فإنّ المنهج الشائع هو التأكيد على وجود فوارق بين المرأة والرجل.

لقد حاول الفكر الغربي الكلاسيكي أن يبيّن بأنّ جميع الفوارق الجسمية والنفسية والسلوكية بين المرأة والرجل هي طبيعية؛ ومن وجهة نظر هذا الفكر، فإنّ وجود سلوكيات مزدوجة للمرأة والرجل في المجتمع، إنّما يعود إلى المواقع المتباينة التي وضعتهما الطبيعة فيها[1]. في الجهة الأخرى، نجد أنّ العديد من نسويّي الموجة الثانية يعزون جميع الفوارق النفسية والسلوكية بين المرأة والرجل إلى المجتمع والأساليب التربوية، والتقليل من أهمية الفوارق البيولوجية وقصرها على فوارق واختلافات جسدية. وفقًا لهذه النظرة، فإنّ الفوارق الطبيعية بين المرأة والرجل تنحصر في حدود الفرق بين الآنيما والأنيموس، وأنّ الذكورة والأنوثة مسألة ثقافية من نتاج النظام الأبوي الذي يريد إخضاع المرأة وتطويعها[2].

---

(1) إنّ التركيز على المنشإ البيولوجي للفوارق كان هو الرأي السائد في الشريعتين اليهودية والمسيحية وفي الأدبيات اليونانية وفي أوساط العلماء في القرون الأخيرة حتى النصف الأول من القرن العشرين الميلادي. حول هذا الموضوع انظر: محمد رضا زيبائي نجاد، **تفاوت ها، هويّت ونقش هاي جنسيتى، هويت ونقش هاى جنسيتى** (مجموعة مقالات)، ص29ـ38.

(2) پاملا أبوت وكلر والاس، **جامعه شناسى زنان**، ص26ـ28. الكتاب الشهير: **الجنس الآخر** لسيمون دوبوفوار (Simone de Beauvoir) هو الأكثر تأثيرًا الذي صدر في هذا المجال.

منذ أفـول الموجة النسوية الثانية في عقد الثمانينات من القرن الماضي وظهور الموجة الثالثة -التي تُعرف أيضًا بـ«نسوية الاختلاف» (Difference feminism)- نشهد طرح تفاسير عدة للفوارق. فهذه آليس روسي (Alice S. Rossi) (1922-2011) إحدى الناشطات النسويات، تعترف بالنشأة البيولوجية لبعض الصفات، وتنسب اختلاف طرائق اللعب بين الفتيات والفتيان إلى وظيفة نصفي المخ. فهي تعتقد أنّ قلق المرأة المعروف بـ«القلق الرياضي» واستعداد الأم لرعاية طفلها بحب وحنان ذو منشإ بيولوجي[1]. فالأم، بصورة طبيعية، تتحدّث إلى طفلها لفترة أطول من غيرها، وتبدي حساسية مفرطة لصوت طفلها الذي يعمل على تحفيز الغدد اللبنية في صدرها[2]. النسويون الذاتانيون أيضًا يؤكّدون على الخصوصيات الطبيعية الأنثوية من قبيل الوداعة والمرونة والرعاية والطبيعانية[3].

النزعة الغالبة في أوساط علماء الاجتماع في النصف قرن الأخير هي التأكيد على الأبعاد الاجتماعية للفوارق النفسية[4]. لكنّ علماء النفس غير متّفقين على هذه المسألة، لأنّ فريقًا منهم يعتقد بأهمية الفوارق البيولوجية[5]. من جهتهم، يركز علماء الأحياء كثيرًا على الفوارق البيولوجية بين المرأة

---

(1) جورج ريتزر، **نظريه جامعه شناسى در دوران معاصر**، ص471.

(2) ميخائيل أس. بازيس وريتشارد جي. گلز، «**تبعيض جنسى**»، مجلة: پيام زن، ص35.

(3) حميرا مشير زادة، **از جنبش تا نظريه اجتماعى: تاريخ دو قرن فمينيسم**، ص314.

(4) النظرة الاجتماعية إلى الفوارق بين المرأة والرجل ناشئة إلى حدّ ما عن تمحور نشاط علماء الاجتماع حول القضايا الاجتماعية، وهو ما يعبّر عنه بالابتلاء بالتخصّص. هؤلاء يريدون دراسة دور العوامل الاجتماعية وهذا بدوره يؤدّي إلى تجاهل نسبية العوامل الأخرى؛ كما إنّ علماء الأحياء-عند دراستهم للعوامل الحياتية- يركّزون بشكل أكبر على التمايزات ذات المنشإ الحياتي.

(5) انظر: ناصر بي ريا وآخرون، **روان شناسى رشد با نگرش به منابع اسلامى**، ج2، ص1024؛ حمزة گنجي، **روان شناسى تفاوت هاى فردى**، ص183.

والرجل، كما يؤكد علماء «البيولوجيا الاجتماعية»[1] على التأثير الوراثي في الجوانب الاجتماعية للإنسان. يتحدّث ولسون (Edward Osborne Wilson) وفوكس (Robin Fox) عن قوانين مختلفة نُظِّمت أثناء قانون التطوّر للإنسان، وهي التي تجعل المرأة تقيم علاقات عاطفية أقوى مع أطفالها، وتتيح للذكر أن يميل نحو الهيمنة على الجنس الآخر ويمسك بأسباب القدرة[2].

في القرن الأخير، أجريت دراسات علمية عدّة لإثبات دعوى المنشإ البيولوجي أو الاجتماعي للفوارق؛ ولكن من حيث إنّ هذه الدراسات متأثّرة في الكثير من الحالات بآراء منفّذيها أو أصحاب تلك المشاريع، فلا يمكن النظر إليها كدراسات محايدة. في النصف الأول من القرن العشرين، أثبتت معظم الدراسات وجود فوارق جوهرية بين المرأة والرجل في الجوانب النفسية؛ ولكن منذ عقد الستينات من القرن الماضي ومع غلبة الآراء النسوية اليسارية على المحافل الأكاديمية، صارت معظم الأبحاث تسعى إلى إثبات التأثيرات الاجتماعية في الميادين المعرفية والشعورية والسلوكية، والتقليل من أهمية المنشإ البيولوجي للفوارق[3]. منذ عقد

(1) البيولوجيا الاجتماعية (Socio-biology): علم يعتبر موضوعه أساس إحيائية السلوك الاجتماعي في الحيوانات الاجتماعية، من جملتها الإنسان. حول هذا الموضوع انظر: مگي هام، **فرهنگ نظريه هاى فمينيستى**، ص418.

(2) انظر: جورج ريتزر، **نظريه جامعه شناسى در دوران معاصر**، ص471؛ أنطوني گيدنز، **جامعه شناسى**، ترجمة: منوچهر صبوري كاشاني، ص40؛ جين فريدمن، **فمينيسم**، ص24؛ جانت شيبلي هايد، **روان شناسى زنان: سهم زنان در تجربه بشرى**، ص65. طبعًا، جوبهت هذه المجموعة بانتقاد مفاده أنّ الدراسات الميدانية التي يستندون إليها تعنى بالدراسات الحيوانية وأنّها تتجاهل الفوارق الأساسية بين الإنسان والحيوان. وإن كان هذا الانتقاد أيضًا لم يبق دون ردّ؛ والقول إنّ الإنسان ينطوي على أبعاد ثقافية يستطيع من خلالها التغلّب على الجوانب الحياتية لا يمكن أن يشكّل دليلًا على نفي الفوارق البيولوجية.

(3) طبعًا، قبل أن تنفي هذه الأبحاث المنشأ البيولوجي للفوارق، فإنّها أثبتت التأثيرات الاجتماعية في إضعاف الفوارق أو تقويتها.

الثمانينات وبالتزامن مع انقضاء الموجة النسوية الثانية وتنامي الآراء الذاتانية، أنجزت أبحاث ودراسات أكثر للبرهنة على الفوارق النفسية؛ وفي عقد التسعينات وبفضل تطوّر التكنولوجيا الحديثة في تصوير المخ بطريقة «التصوير بالرنين المغناطيسي»[1] و«التصوير المقطعي بالإصدار البوزيتروني»[2] افتتح عصر جديد في البرهنة على تأثير المخ في وظائف الأعضاء والمجالات المعرفية والشعورية والسلوكية، فاقتنع كثير من العلماء بالنشأة البيولوجية للفوارق[3].

وتشير بعض الدراسات إلى أنّ الفتيان أكثر نجاحًا في معالجة البيانات الفضائية وعلم الرياضيات وخاصة الهندسة الفراغية[4]، وترتبط المعالجة الفضائية بمقدار إفرازات هورمون التستوسترون[5] [6]. والرجال متفوقون في مجال تلقّي المفاهيم التجريدية[7] ومعرفتها، فتصميم عقولهم يتيح لهم تنظيم البيانات وتصنيفها بشكل أفضل[8].

---

(1) Magnetics Resonance Tomography (MRT), or Magnetic Resonance Imaging (MRI).

(2) Positron Enission Tomography (PET).

(3) آلن پيز وباربارا پيز، **چرا مردان به حرف زنان گوش نمی دهند وچرا زنان زياد حرف می زنند وبد پارك مي كنند؟**، ص100.

(4) نورمن لسلي مان، **اصول روان شناسی: اصول سازگاری آدمی**، ج1، ص267؛ روژه پيره، **روان شناسی اختلافی زن ومرد**، ص104.

(5) التستوسترون (Testosterone) أحد الهورمونات المهمة في جسم المرأة والرجل يبدأ إفرازه في رحم الأم قبل بلوغ الجنين الشهرين من عمره، وله دور في تحديد ذكورة أو أنوثة الجنين. يزداد إفراز هذا الهورمون في مرحلة البلوغ الجنسي، ويعتبر العامل الرئيسي في حصول التغييرات الفيزيائية وظهور الصفات الجنسية الثانوية. يبلغ معدل إفراز التستوسترون، الذي يعدّ أهم هورمون ذكري، في جسم الرجل حوالي 40 ضعفًا أكثر من إفرازه في جسم المرأة.

(6) دورين كيمورا، «**تفاوت های كاركرد مغز در زن ومرد**»، مجلة: جامعه سالم، ص75.

(7) محمد صادق رحمتي، **روان شناسی اجتماعي معاصر**، ص190.

(8) شارون بگلي، «**چرا مردان وزنان، متفاوت فكر می كنند؟**»، مجلة: جامعه سالم، ص55؛ =

في المقابل، فإنّ الفتيات أكثر براعة من الرجال في استعمال اللغات ونطق الكلمات ومهارات القراءة والخطابة، كما إنّهنّ متفوقات في الإملاء في مرحلة المراهقة. وتفيد التقارير والأبحاث أنّ نسبة التلعثم لدى الفتيان تبلغ أضعاف الموجود عند الفتيات[1]. إنّ عقل الفتيان مصمّم لإبداء ردود الأفعال على الأشياء والأشكال، وعقل الفتيات مصمّم للتحسّس تجاه الإنسان والوجوه؛ ولهذا السبب تجد المرأة حسّاسة جدًّا في مجال التعاطف والتحابب؛ إذ بإمكانها أن تتلقّف التغيرات الشعورية والعاطفية لدى الآخرين بشكل أفضل وأسرع، وبمقدورها أيضًا أن تتماهى بأفكارها ومشاعرها مع الآخرين بشكل أسهل والعمل على رعايتهم[2].

تعتقد گيليگان عالمة النفس النسوية أنّ الأخلاق الذكورية تتمحور حول العدالة وأخلاق الأنوثة هي أخلاق المراعاة والمداراة[3]. وأنّ الحوار وتبادل وجهات النظر عند الفتيان وسيلة لانتقال الرسائل، وبالنسبة إلى الفتيات وسيلة لإقامة العلاقات العاطفية والحب، فالفتيات تتقاذفهنّ المشاعر والأحاسيس؛ لذا، فقدرتهنّ على كبت المشاعر أقل، وعند تعاطيهنّ مع القضايا العقلانية فإنّهنّ يُشركن عواطفهنّ في هذه القضايا[4].

= دايان هيلز، **«آيا راست است كه جنسيت بر نحوه فكر كردن تأثير مي گذارد؟»**، مجلة: زنان، ص50؛ جيني بنجامين، **«دختران وپسران وتفاوت هاى واقعى»**، مجلة: پيوند، ص50.

(1) شكوه نوابي نجاد، **«روان شناسى زن ومرد»**، ص34؛ داوود حسيني نسب، **«نقش آموزى جنسيت وتفاوت هاى جنسيت در كودكان»**، دورية: كلية الآداب والعلوم الإنسانية في جامعة تبريز، ص20.

(2) سيمون بارون كوهن، **زن چيست؟ مرد كيست؟ تفاوت هاى اساسى زن ومرد**، ص69-71؛ جينا لمبروزو فره رو، **روح زن**، ص18؛ آلن پيز وباربارا پيز، **چرا مردان به حرف زنان گوش نمى دهند وچرا زنان زياد حرف مى زنند وبد پارك مي كنند؟**، ص233.

(3) روزماري تانگ، **نقد ونظر: درآمدى جامع بر نظريه هاى فمينيستى**، ص262-268.

(4) جينا لمبروزو فره رو، **روح زن**، ص118؛ سيمون بارون كوهن، **زن چيست؟ مرد كيست؟ تفاوت هاى اساسى زن ومرد**، ص69-71. الأبحاث التي صوّبت الفوارق الوظيفية =

وفي الحقيقة، إنّ مساحة المنطقة التي تنفعل في المخ حين مواجهة الأفكار الحزينة تعادل ثمانية أضعاف ما هو موجود لدى الرجال[1].

وتفضل الفتيات الصداقات الشخصية بينما تشيع العلاقات الجماعية عند الفتيان بشكل أكبر مع التأكيد على التسلسل الهرمي والوحدة والانسجام[2]. والحافز الجنسي لدى الرجال أقوى منه لدى النساء بسبب إفراز هورمون التستوستيرون الذي يوجّه الرغبات الجنسية. كما إنّ الغريزة الجنسية لدى الذكر في معظم الحيوانات أقوى مما هي موجودة لدى الإناث، وهي نقطة مهمة لضمان استمرار النسل[3].

يعبّر الرجال عن غضبهم، في الغالب، عبر العنف الظاهري؛ لكنّ النساء يعبّرن عن غضبهنّ بطرق غير مباشرة مثل الخصام والحقد والصمت وبثّ الشائعات[4]. وفي التزيّن والتظاهر وارتداء الملابس المثيرة لذة لا توصف بالنسبة إلى النساء[5].

= والإحساسية للمرأة والرجل دفعت النسويين الاختلافيين لتوجيه الانتقادات إلى النهج السائد في الميادين المعرفية والفلسفية، فحملوا على العقلانية الفلسفية بوصفها رمزًا لذكورية الفكر، وركّزوا على مكانة المشاعر والأحاسيس والعواطف في الاستيحاء من الواقع والتحليلات الفلسفية، ومن ناحية ثانية، جعلتهم يعتقدون في مجال الأخلاق أنّ المرأة بسبب توفّرها على العواطف والمشاعر المعنوية، وعلى جوهر أنقى، فإنّ ذلك يقتضيها أن تكون راعية للأخلاق العامة، حول هذا الموضوع انظر: نرجس رودگر، **فمينيسم: تاريخچه، نظريات، گرايش ها، نقد**، ص162 و136.

(1) هيلين فيشر، **جنس اول: توانايى هاى زنان براى دگرگونى جهان**، ص199؛ دايان هيلز، «**آيا راست است كه جنسيت بر نحوه فكر كردن تأثير مى گذارد؟**»، مجلة: زنان، ص50.

(2) محمد صادق رحمتي، **روان شناسى اجتماعي معاصر**، ص188.

(3) آلن پيز وباربارا پيز، **چرا مردان به حرف زنان گوش نمى دهند وچرا زنان زياد حرف مى زنند وبد پارك مي كنند؟**، ص294ـ296.

(4) محمد صادق رحمتي، **روان شناسى اجتماعي معاصر**، ص168؛ سيمون بارون ـ كوهن، **زن چيست؟ مرد كيست؟ تفاوت هاى اساسى زن ومرد**، ص74؛ ف. فيليب رايس، **رشد انسان: روان شناسى رشد از تولّد تا مرگ**، ص311.

(5) ناصر بي ريا وآخرون، **روان شناسى رشد با نگرش به منابع اسلامى**، ج1، ص342؛ محمد =

والفتيات اللاتي يتعرّضن لجرعة إضافية من الهورمونات الأندروجينية (المولّدة للذكورة) قبل الولادة، يتوفّرن بعد الولادة على قوة بدنية وجرأة أكبر، فضلًا عن رغبة أكبر للعب مع الفتيان منه مع الفتيات، ويخترن ألعابًا تتّسم بالحركة والنشاط. أمّا الفتيان الذين يولدون من أمهات تعاطين خلال فترة الحمل مادة «الأستروجين»[1] و«البروجسترون»[2] فيتميّزون بنشاط فيزيقي وشجاعة أقل، وأداء متواضع على صعيد السلوك الذكوري العام[3]. ولا جرم في أنّ جزءًا من مزايا الأنوثة يتعلق بالدور الأمومي الذي تؤديه المرأة؛ فالأم تتحدّث إلى طفلها لفترة أطول من غيرها، وتبدي حساسّية مفرطة لصوت طفلها الذي يعمل على تحفيز الغدد اللبنية في صدرها[4].

لا جدال من وجهة نظر الإسلام في وجود فوارق نفسية وسلوكية بين المرأة والرجل. وبالنسبة إلى تقديم رؤية إسلامية حول الفوارق البيولوجية، فإننا أمام صنفين من النصوص؛ نصوص وصفية تشير إجمالًا أو صراحة إلى بعض الخصوصيات، ونصوص الأحكام التي يمكن أن نستشف من دلالتها الالتزامية على وجود بعض الخصوصيات البيولوجية وإن بصورة مجملة.

وتشير النصوص الوصفية، سريعًا، إلى بعض الفوارق مثل:

﴿ ٱلرِّجَالُ قَوَّٰمُونَ عَلَى ٱلنِّسَآءِ بِمَا فَضَّلَ ٱللَّهُ بَعْضَهُمْ عَلَىٰ بَعْضٍ ﴾[5].

= صادق رحمتي، روان شناسى اجتماعى معاصر، ص187؛ سيمون بارون-كوهن، زن چيست؟ مرد كيست؟ تفاوت هاى اساسى زن ومرد، ص59-60.

(1) الأستروجين (Estrogen): اسم المجموعة الرئيسية للهورمونات الجنسية الأنثوية والتي يزيد إفرازها في جسم المرأة بكثافة أثناء فترة الحمل.

(2) البروجسترون (Progesterone): أحد الهورمونات الجنسية الأنثوية يفرزها الجسم في فترة الحمل، ويستعمل طبيًّا لأغراض منع الحمل.

(3) ف. فيليب رايس، رشد انسان: روان شناسى رشد از تولّد تا مرگ، ص278.

(4) ميخائيل أس. بازيس وريتشارد جي. گلز، «تبعيض جنسى»، مجلة: پيام زن، ص35.

(5) سورة النساء: الآية 34.

تذكر الآية الكريمة أنّ معيار قوامة الرجل في الأسرة هو فضل الرجال كهبة إلهية؛ ولكن لا تبيّن بوضوح ماهية هذه الهبة. لكنّ المفسّرين فسّروها بقوة الجسم والقدرة على الإدارة أو تفوق القوى العقلية[1].

﴿فَإِن لَّمْ يَكُونَا رَجُلَيْنِ فَرَجُلٌ وَٱمْرَأَتَانِ مِمَّن تَرْضَوْنَ مِنَ ٱلشُّهَدَآءِ أَن تَضِلَّ إِحْدَىٰهُمَا فَتُذَكِّرَ إِحْدَىٰهُمَا ٱلْأُخْرَىٰ﴾[2].

هذه الآية الكريمة أيضًا تتحدّث عن احتمال زيادة نسبة الخطإ في شهادة النساء. وهو ما قرأه المفسّرون على أنّه إشارة إلى فارق نفسي، أعني وجود ضعف نسبي في قوة الذاكرة واحتمال زيادة نسبة النسيان عند المرأة[3]؛ بيد أنّ العلامة محمد تقي مصباح اليزدي يرى أنّ ضعف النساء في الإدلاء بالشهادة لا يعود إلى ضعف قوة الذاكرة وإنّما بسبب قوة المشاعر والعواطف وغلبتها. وغلبة المشاعر تجعل المرأة تتأثّر دون وعي منها عند إدلائها بالشهادة، ويزيد ذلك من احتمالات وقوعها في الخطإ؛ كما يتبنّى بعض العلماء هذا الرأي عند تفسيرهم للآية 34 من سورة النساء، ويعتقدون أنّ عامل تفوّق الرجال على النساء في أمور الإدارة لا يعزى بالضرورة إلى غلبة القوى العقلانية؛ بل إلى قوّة المشاعر والعواطف عند المرأة بما يؤثّر على الأداء العقلي لديهنّ[4].

---

(1) الطباطبائي، **الميزان في تفسير القرآن**، ج4، ص343؛ ناصر مكارم الشيرازي وآخرون، **تفسير نمونه**، ج3، ص370؛ آملي، **زن در آينه جلال وجمال**، ص326؛ الطبرسي، **مجمع البيان في تفسير القرآن**، ج3، ص69؛ الآلوسي البغدادي، **روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني**، ج3، ص23. للتعرّف أكثر إلى آراء المفسّرين حول الآية 34 من سورة النساء، انظر: الحسيني الطهراني، **رساله بديعه**، ص35_65.

(2) سورة البقرة: الآية 282.

(3) انظر: الفيض الكاشاني، **تفسير الصافي**، ج1، ص307؛ الرازي، **مفاتيح الغيب**، ج7، ص95؛ آملي، **زن در آينه جلال وجمال**، ص344.

(4) انظر: ناصر مكارم الشيرازي وآخرون، **تفسير نمونه**، ج2، ص387؛ سيد قطب، **في ظلال** =

﴿أَوَمَن يُنَشَّؤُاْ فِي ٱلۡحِلۡيَةِ وَهُوَ فِي ٱلۡخِصَامِ غَيۡرُ مُبِينٖ﴾[1].

في تفسير هذه الآية المباركة، يرى بعض أشهر المفسّرين أنّ النزوع إلى التزيّن والتجمّل هو من علامات قوة العاطفة وغلبتها عند النساء وأنّ ضعفهنّ في النقاش والحوار العلمي شاهد على تمايزهنّ عن الرجال في القوة العقلية[2].

وإنّه لأمر ذو دلالة أن نجد أنّ جمهرة من الأحاديث والروايات في المصادر الشيعية ومصادر أهل السنّة تشير بشكل صريح أو مضمر إلى تفاوت القوة العقلية لكل من المرأة والرجل؛ إذ إنّ عددًا من تلك الأحاديث بمثابة شرح وتوضيح لبعض الآيات المذكورة أعلاه[3].

ومن تحليلنا لهذه النصوص نصل إلى ثلاث نقاط هي:

النقطة الأولى: إنّ تمايز القوى العقلية والشعورية عند المرأة والرجل منشؤه بيولوجي؛ وإن كان للعوامل التربوية والاجتماعية دور مؤثّر في تقوية هذه الصفات أو إضعافها. بناءً على ذلك، وبخلاف آراء بعض العلماء، لا يمكن حصر منشإ هذا التمايز في الظروف التاريخية والبيئية؛ ولكن أن

= **القرآن**، ج1، ص336؛ عبد الحليم محمد أبو شقة، **تحرير المرأة في عصر الرسالة**، ص277ـ286؛ فضل الله، **دنيا المرأة**، ص59ـ67.

(1) سورة الزخرف: الآية 18.

(2) الطباطبائي، **الميزان في تفسير القرآن**، ج18، ص90؛ الطبرسي، **مجمع البيان في تفسير القرآن**، ج9، ص66؛ الرازي، **مفاتيح الغيب**، ج27، ص624؛ الآلوسي البغدادي، **روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني**، ج13، ص70.

(3) من بينهم: الكليني، **الكافي**، ج5، ص6، ح6؛ ص39، ح4؛ ص322، ح1؛ ص338، ح7؛ ص517، ح2 و4 و5 و7 و8؛ ص518، ح10؛ الصدوق، **من لا يحضره الفقيه**، ج3، ص390، ح4371؛ ص391، ح4375؛ الحر العاملي، **وسائل الشيعة**، ج20، ص180، ح25367؛ المجلسي، **بحار الأنوار**، ج72، ص98؛ ح6؛ ج100، ص253، ح56؛ ج101، ص306، ح10.

نعزو الفوارق البيولوجية إلى التفاوت في القوى العقلية للمرأة والرجل أو إلى غلبة مشاعر المرأة وعواطفها على أداء قواها العقلية، فهذا يضعنا أمام موضوع يصعب معه تكوين رأي قاطع بشأنه[1].

النقطة الثانية: هذه الفوارق ليست مهمّةً لتستطيع إعفاء المسؤوليات القانونية والأخلاقية أحد من الجنسين. بعبارة أخرى: إنّ المرأة والرجل مخلوقان مكلّفان ومخيّران وفي هذا دليل على وجود قوى عقلانية وأنّ الضعف والشدّة في العقلانية أو العاطفة أمر نسبي ومقارن. وفي الوقت ذاته، فإنّ هذا الفارق ضئيل التأثير لدرجة أنّه لا تترتّب عليه أيّ تداعيات اجتماعية؛ بل يفصح عن نفسه في بعض الأحيان من خلال إدارة الأسرة وقيادة المجتمع.

النقطة الثالثة: ينبغي قراءة هذه الفوارق ضمن خطاب المساواة الإنسانية والأدبيات الخاصة بتكامل المرأة والرجل، ولا يجوز اتّخاذها ذريعة للإساءة لأحد الجنسين.

توجد في النصوص الإسلامية أحاديث تذكر صراحةً بعض الفوارق النفسية بين المرأة والرجل، من هذه الفوارق الجنوسية الحياء، فهو حالة نفسية تدفع الشخص إلى تجنّب ارتكاب بعض الأعمال القبيحة أو الامتناع عن القيام بالأعمال الصالحة لئلا يتعرّض للتوبيخ وللتهرّب من مراقبة الآخرين[2].

---

(1) للتعرّف أكثر إلى آراء المفكّرين حول الفوارق العقلية للمرأة والرجل والانتقادات المثارة حولها انظر: محمد رضا زيبائي نجاد، **تفاوت ها، هويّت ونقش هاي جنسيتى، هويت ونقش هاى جنسيتى** (مجموعة مقالات)، ص72ـ84.

(2) الطريحي، **مجمع البحرين**، ج1، ص482. للبحث أكثر في ماهية الحياء انظر: عباس پسنديده، **پژوهشى در فرهنگ حيا**، ص15ـ62.

فقد قال الإمام الصادق (ع): «الحياء على عشرة أجزاء: تسعة في النساء وواحدة في الرجال»[1].

وقال أيضًا (ع): «أسألك يا ربّ أن تعطيني كما أعطيت آدم، فقال الرّب (تعالى): إنّي وهبتك الحياء والرّحمة والأنس، وكتبت لك من ثواب الاغتسال والولادة ما لو رأيته من الثواب الدّائم والنّعيم المقيم والملك الكبير لقرّت عينك»[2].

ومع كون الحياء صفة بيولوجية، إلّا أنّ العوامل التربوية لها تأثير في تقويتها أو إضعافها[3]. لهذا السبب، فإنّ روايات عدّة وعبر قضايا مختلفة اهتمّت بصفة الحياء وخاصة عند المرأة.

جاء في الدعاء المروي عن الإمام المهدي (ع): «وأكرمنا... وعلى النّساء بالحياء والعفة»[4].

وقال النبي الأكرم (ص): «لا تقوم السّاعة حتّى يذهب الحياء من الفتيان والنّساء وحتّى تؤكل المغاثير كما تؤكل الخضر»[5].

وقال الإمام علي (ع): «والحياء حسن وهو من النّساء أحسن... وامرأة لا حياء لها كطعام لا ملح له»[6]. وكذلك قال (ع): «يا أهل العراق نبّئت أنّ نساءكم يدافعن الرّجال في الطّريق أما تستحيون»[7]؟!

(1) الصدوق، **من لا يحضره الفقيه**، ج3، ص468، ح4630؛ الكليني، **الكافي**، ج5، ص338، ح1.

(2) النوري، **مستدرك الوسائل**، ج15، ص214، ح18037.

(3) انظر: الصدوق، **من لا يحضره الفقيه**، ج3، ص468، ح4630.

(4) الكفعمي، **البلد الأمين**، ص350؛ الكفعمي، **المصباح**، ص281.

(5) المجلسي، **بحار الأنوار**، ج6، ص315، ح30.

(6) الديلمي، **إرشاد القلوب**، ج1، ص193.

(7) الكليني، **الكافي**، ج5، ص536، ح6؛ وقد جاء في استكمال الرواية: «أما تستحيون ولا تغارون لأنّ نساءكم يخرجن إلى الأسواق ويزاحمن العلوج؟».

نتبيّن من النصوص المذكورة أعلاه أنّ على النظام التربوي أن يبدي اهتمامًا وحساسية تجاه موضوع الحياء لا سيّما بالنسبة إلى المرأة[1].

خصوصية أخرى أُشير إليها في المصادر الروائية والحديثية وهي الصبر. فالمرأة أكثر صبرًا وجلدًا من الرجل في بعض المسائل:

عن الإمام الصادق عن أبيه (ع): «قال إن الله (تبارك وتعالى) جعل للمرأة صبر عشرة رجال، فإذا حملت زادها قوة عشرة رجال أخرى»[2].

كما إنّ صبر المرأة في القضايا الجنسية أيضًا هو مضرب الأمثال:

فقد روي عن الإمام الصادق (ع) أنّه قال:«إنّ النّساء أعطين بضع اثني عشر[3] وصبر اثني عشر»[4].

من الصفات التي ذُكرت للمرأة في النصوص الإسلامية السكينة والهدوء. فالزوجان ينعمان بالهدوء في علاقاتهما الزوجية؛ غير أنّ دور المرأة في خلق هذا الهدوء والسكينة متميّز. وقد تطرّق القرآن الكريم والروايات الإسلامية لهذا الموضوع في مواضع كثيرة، من جملتها:

---

(1) كما جاء في بعض التعاليم الدينية ذكر بعض الصفات مثل سلاطة اللسان للنساء، حول هذا الموضوع انظر: النوري، **مستدرك الوسائل**، ج11، ص369، ح13289.

(2) المجلسي، **بحار الأنوار**، ج100، ص241، ح2.

(3) يستشف من هذه الرواية وبعض الروايات الأخرى (الكليني، **الكافي**، ج5، ص338، ح1 وص339، ح5) تفوّق القوة الجنسية لدى المرأة في الكيفية والتي طبعًا لا تتنافى مع تفوق الرجل في كمية التواصل الجنسي أو قوة الاستثارة الجنسية لديه.

(4) الكليني، **الكافي**، ج5، ص339، ح4 و6؛ ص338، ح2. مطالعة مجموع هذه الروايات تبيّن لنا أنّ المقصود ليس مقدار الأعداد المذكورة بعينها؛ بل بيان خصوصية الصبر والحياء عند المرأة.

﴿هُو الَّـذِي خَلَقَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَاحِـدَةٍ وجَعَلَ مِنْهَا زَوْجَهَا لِيَسْكُنَ إِلَيْهَا﴾[1].

وقال الإمام علي (ع): «فلما أذنت اللهم في انتقال محمد (ص) من صلب آدم ألفت بينه وبين زوج خلقتها له سكنًا، ووصلت لهما به سببًا»[2].

وقال الإمام السجاد (ع): «وأمّا حقّ الزّوجة، فأن تعلم أنّ الله عزّ وجلّ جعلها لك سكنًا وأنسًا، فتعلم أنّ ذلك نعمة من الله عليك فتكرمها وترفق بها، وإن كان حقّك عليها أوجب فإنّ لها عليك أن ترحمها»[3].

وعن الإمام الصادق (ع) أنّه قال:«وخلق للرّجال النّساء ليأنسوا ويسكنوا إليهنّ ويكنّ موضع شهواتهم وأمّهات فتيانهم»[4].

وقال الإمام الرضا (ع): «من السّنّة التّزويج باللّيل؛ لأنّ الله جعل اللّيل سكنًا والنّساء إنّما هنّ سكن»[5].

مضافًا إلى أنّ النصوص أعلاه تشير إلى إحدى الخصوصيات البيولوجية للمرأة، فهي تتحدّث أيضًا عن غائية هذه الخصوصية وحكمتها في خلق الألفة والجاذبية بين المرأة والرجل. فالرواية المتعلقة بقصة خلق حواء تبيّن أنّ خصوصية الأنس والسكينة لديها ـ والتي أدّت إلى اضطراب

---

(1) سورة الأعراف: الآية 189؛ انظر: سورة الروم: الآية 21.

(2) المجلسي، **بحار الأنوار**، ج25، ص27، ح46.

(3) الصدوق، **من لا يحضره الفقيه**، ج2، ص621.

(4) الحر العاملي، **وسائل الشيعة**، ج20، ص350، ح25801.

(5) المصدر نفسه، ص91، ح25115. لا يتصوّرنّ أحد أنّ المقصود بالروايات الدالة على أنّ النساء سكن هو تبعيتهن للرجال، أو أنّهنّ خلقن ليحققن السكن للرجال؛ بل الهدف النهائي من خلق المرأة والرجل واحد وهو العبودية لله (تبارك وتعالى)، وأنّ التباين في الخصوصيات يحمل معنى التمايز الوظيفي الذي ينبغي أن يفسّر من منظار التكامل بين المرأة والرجل.

آدم (ع)- كانت موجودة فيها قبل أن يخلق الله (تبارك وتعالى) الغريزة الجنسية في آدم (ع)[1].

يعتقد آية الله مطهري في هذا الشأن أنّه من خلال الاستعانة بكلمة «الرأفة» والتمييز بينها وبين كلمة «الشهوة» فإنّ هذه الخصوصية أضحت من عجائب الخلق وأمرًا يفوق الشعور بالاستغلال والنفعية[2]. وبدوره يشير آية الله مصباح اليزدي إلى نزوع المرأة إلى جذب القلوب والاهتمام نحوها، وميلها للتزيّن والتجمّل والرغبة في الحظوة بالحماية والرعاية، فإنّ جميع هذه الصفات منبثقة عن العواطف والانفعالات والمشاعر الخاصة بالمرأة[3].

الخصوصية الأخرى التي صرّحت التعاليم الدينية بمنشئها البيولوجي هي الغيرة. فالغيرة صفة تجعل الإنسان يخرج عن طوره حين يجد حريمه الخاص يتعرّض للخطر ويتأهّب للدفاع. والحقيقة أنّ ثمة وفرة من الروايات التي تجعل من «الغيرة الجنسية» -أي حساسية الفرد تجاه مجال العلاقات الجنسية لزوجته- صفة بيولوجية ذات قيمة للرجال فقط؛ ذلك أنّها [تلك الروايات] تعتبر غيرة النساء في القضايا الزوجية نابعة من الحسد ولا تقوم على أسباب طبيعية.

قال الإمام محمد الباقر (ع): «إنّ الله لم يجعل الغيرة للنّساء وإنّما جعل الغيرة للرّجال»[4]، وكذلك قال (ع): «ليست الغيرة إلّا للرّجال وأمّا النّساء فإنّما ذلك منهنّ حسد»[5].

---

(1) الحر العاملي، **وسائل الشيعة**، ج20، ص13، ح24898.

(2) مطهري، **نظام حقوق زن در اسلام**، ص166-173.

(3) اليزدي، **پرسش ها وپاسخ ها**، ج5، ص21.

(4) الحر العاملي، **وسائل الشيعة**، ج20، ص154، ح25287.

(5) المصدر نفسه، ص157، ح25299؛ الكليني، **الكافي**، ج5، ص505، ح1 و4.

وقال الإمام الصادق (ع): «إنّ الله عزّ وجلّ لم يجعل الغيرة للنّساء، وإنّما تغار المنكرات فأمّا المؤمنات فلا إنّما جعل الله الغيرة للرّجال»[1]. وكذلك قال (ع): «والغيرة للرّجال ولذلك حرّم الله على النّساء إلّا زوجها وأحلّ للرّجال أربعًا وإنّ الله أكرم أن يبتليهنّ بالغيرة ويحلّ للرّجال معها ثلاثًا»[2].

وفي تفسيره النفيس «الميزان» قدّم العلامة الطباطبائي شرحًا لتمييز الغيرة عند كل من المرأة والرجل. من وجهة نظره أنّ الغيرة الجنسية عند الرجل سببها الغريزة، بمعنى أنّه حين يُنتهك عرض الفرد وحريمه الشخصي، فمن الطبيعي أن يتغيّر حاله تلقائيًّا ولاإراديًّا، وطبعًا، بعد هذا التغيير ينبري إلى مواجهة المعتدي واختيار سبل الدفاع بإرادة ووعي منه؛ بينما ليس لغيرة المرأة دوافع غريزية؛ إذ إنّها حين تقع على العلاقات الجنسية لزوجها مع امرأة أخرى، تعبّر على الفور عن ردود أفعال إرادية وواعية منذ البداية -وليس غير واعية أو غير مدروسة-، وفي ضوء عواقب الأمور، من جملتها أن تتصوّر فقدانها لمكانتها عند زوجها واستحواذ الزوجة الجديدة على هذه المكانة، الشعور بالمهانة والتحقير أمام الناس، انخفاض سهمها من الإرث والفائدة الاقتصادية؛ والدليل على عدم وجود أسباب طبيعية بيولوجية لغيرة المرأة هو أنّ الكثير من النساء على استعداد في غير حالات الاضطرار للزواج برجال متزوجين[3].

والذي يلفت النظر من هذه النصوص الحديثية أنّها مضافًا إلى تسمية الغيرة كصفة بيولوجية طبيعية، فهي تركز أيضًا على العوامل التربوية المترتبة عليها وضرورة توجيهها؛ من هنا توصى المرأة باجتناب الغيرة بينما يؤمر الرجل بها، ولكن طبعًا نُهي عن الغيرة غير المحمودة.

---

(1) الحر العاملي، المصدر نفسه، ص155، ح25292.

(2) الكليني، الكافي، ج5، ص505، ح1 و2.

(3) الطباطبائي، الميزان في تفسير القرآن، ج4، ص175-176 و185-186.

قال الإمام جعفر الصادق (ع): «إنّ الله عزّ وجلّ لم يجعل الغيرة للنّساء وإنّما تغار المنكرات فأمّا المؤمنات فلا، إنّما جعل الله الغيرة للرّجال؛ لأنّه أحلّ للرّجل أربعًا وما ملكت يمينه ولم يجعل للمرأة إلّا زوجها فإذا أرادت معه غيره كانت عند الله زانية»[1].

وقال أيضًا (ع) نقلًا عن النبي الأكرم (ص): «كان إبراهيم (ع) غيورًا وأنا أغير منه وجدع الله أنف من لا يغار من المؤمنين والمسلمين»[2].

وقال الإمام علي (ع) في وصية إلى ولده الإمام الحسن (ع): «إيّاك والتّغاير في غير موضع الغيرة، فإنّ ذلك يدعو الصّحيحة منهنّ إلى السّقم»[3].

خصوصية بيولوجية أخرى وردت في النصوص الحديثية ألا وهي العاطفة، فقد استحوذت على اهتمام العلماء المسلمين بحيث إنّ العلامة الطباطبائي اعتبر أنّ المرأة تمتلك حياة عاطفية ويمتلك الرجل حياة عقلانية. ولا يعني هذا التقسيم نفي صفة العاطفة عن الرجل ونفي صفة العقلانية عن المرأة، وإنّما يقصد به الغلبة النسبية لإحدى الصفتين عند أحدهما والصفة الأخرى عند الجنس الآخر[4]. وللشيخ آية الله جوادي آملي رأي مماثل؛ إذ يعتبر أنّ عواطف المرأة تعطيها موقعًا متقدمًا في السلوك المعنوي والعرفاني[5]، أمّا آية الله مصباح اليزدي فيعتقد ـ كما ذكرنا سابقًا ـ أنّ التفاوت في الوظيفة العقلية عند كل من المرأة والرجل نابع من

---

(1) الحر العاملي، **وسائل الشيعة**، ج20، ص155، ح25292.

(2) الكليني، **الكافي**، ج5، ص536، ح4؛ انظر: الصدوق، **من لا يحضره الفقيه**، ج3، ص444، ح4540؛ الحر العاملي، **وسائل الشيعة**، ج20، ص152، باب وجوب الغيرة على الرجال.

(3) الكليني، المصدر نفسه، ص537، ح9؛ انظر: العاملي، المصدر نفسه، ص237، باب عدم جواز التغاير في غير محله.

(4) الطباطبائي، **الميزان في تفسير القرآن**، ج2، ص275.

(5) آملي، **زن در آينه جلال وجمال**، ص231.

غلبة المشاعر والعواطف عند المرأة؛ وليس بالضرورة عن ضعف قواها العقلية[1]. والحقيقة أنّ المشاعر والعواطف الجياشة عند المرأة هي مصدر بركات كثيرة على الحياة الأسرية والعلاقات الاجتماعية، وبناءً على هذا سيتمّ شرح بعض التمايزات الحقوقية بين الرجل والمرأة.

قال الإمام جعفر الصادق (ع) في حديث صحيح عن النبي الأكرم (ص): «نعم الفتى الفتيات ملطفات مجهّزات مؤنسات مباركات مفلّيات»[2].

وعنه (ع) أيضًا أنّه قال: «إبراهيم (ع) سأل ربّه أن يرزقه ابنةً تبكيه وتندبه بعد موته»[3].

وعن الإمام الرضا (ع) في ما كتب إليه من العلل وعلّة ترك شهادة النّساء في الطّلاق والهلال لضعفهنّ عن الرّؤية ومحاباتهنّ النّساء في الطّلاق؛ فلذلك لا تجوز شهادتهنّ إلّا في موضع ضرورة مثل شهادة القابلة وما لا يجوز للرّجال أن ينظروا إليه كضرورة تجويز شهادة أهل الكتاب- إذا لم يوجد غيرهم- وفي كتاب الله عزّ وجل اثنان ذوا عدل منكم مسلمان أو آخران من غيركم كافران ومثل شهادة الفتيان على القتل إذا لم يوجد غيرهم»[4].

علاوة على الحالات المذكورة أعلاه، يمكن العثور على نصوص أخرى تعنى بالفوارق البيولوجية عند المرأة والرجل.

---

(1) اليزدي، **پرسش ها وپاسخ ها**، ج5، ص20_24.

(2) الحر العاملي، **وسائل الشيعة**، ج21، ص362، ح27306.

(3) المصدر نفسه، ص361، ح27303.

(4) المصدر نفسه، ج27، ص365، ح33958، إذا كانت المحاباة لاإرادية فإنّها لن تتنافى مع العدالة.

المجموعة الثانية من النصوص الإسلامية نصوص إرشادية ومعيارية يمكن أن نستشف منها، على نحو الاحتمال والإجمال، بعض الفوارق النفسية. على سبيل المثال، إنّ النصوص التي تلزم النساء باتباع حجاب معيّن وعدم التبرّج وإظهار زينتهنّ وعدم ترقيق أصواتهنّ أو التغنّج أثناء التعامل مع الأجانب[1]، تعدّ علامة على الخصوصية البيولوجية للنساء للنزوع إلى التظاهر أو اختلاف القدرة على الإثارة في الأمور الجنسية لدى كل من المرأة والرجل.

لقد ورد في بعض الروايات أنّ من الحقوق الخاصة للزوجة على زوجها صفحه عن أخطائها[2]، وربما يستشفّ من ذلك احتمال أنّ غلبة المشاعر والعواطف على سلوكيات المرأة تطرح ضرورة الإغضاء عن بعض الهفوات الكلامية والسلوكية للمرأة[3]. ويتقوّى هذا الاحتمال حين نجد أنّ بعض الروايات تؤكد على أهل الثغور أن يستوصوا بالنساء خيرًا بعد تغلّبهم على العدو حتى وإن تفوّهن بالشتم والسب وأسأن إلى القوّاد[4].

كما نستنبط من المنع الفقهي لتبوّؤ المرأة منصب القضاء والقيادة أنّ هذا الحكم يعنى بالخصوصية المتمايزة للمرأة والرجل في التدبير والحكومة.

ويشير العلامة الطباطبائي استنادًا إلى فرضية غائية الخلقة والتناسق بين التكوين والتشريع إلى ضابطة عامة فيقول: «لا ينبغي أن يرتاب الباحث

---

(1) سوة النور: الآية 31؛ سورة الأحزاب: الآيات 32ـ33 و59.

(2) الكليني، **الكافي**، ج5، ص510، ح1؛ ص511، ح2 و4 و5؛ ص513، ح1 و2.

(3) طبعًا هذا الاحتمال غير مؤكّد، ومن الممكن أن يكون الحثّ على الصفح عن أخطاء الزوجة حكمًا يتعلّق بالمكانة الخاصة للرئاسة؛ أي الرئاسة من موقع أرفع، ومن حيث كونها تنطوي على قدرة أكبر وموقع أرفع فإنّه من الضروري أن يكون الصفح من هذا الموقع أكبر تجاه أخطاء المرؤوسين.

(4) الكليني، **الكافي**، ج5، ص39، ح4.

عن أحكام الاجتماع وما يتصل بها من المباحث العلمية أن الوظائف الاجتماعية والتكاليف الاعتبارية المتفرعة عليها يجب انتهاؤها أخيرًا إلى الطبيعة، فخصوصية البنية الطبيعية الإنسانية هي التي هدت الإنسان إلى هذا الاجتماع النوعي الذي لا يكاد يوجد النوع خاليًا عنه في زمان»[1].

من هنا، فإنّ الإصرار على وجود منشإ بيولوجي تكويني في جميع الصفات أمر غير مقبول؛ ولكن في ضوء وجود جمهرة من الأسانيد القرآنية والروائية لا يمكن التشكيك في وجود بعض الفوارق النفسية والسلوكية بين المرأة والرجل.

2ـ2ـ الحكمة من الفوارق

هاهنا سؤال رئيس مطروح وهو: لِمَ هذه الفوارق بين المرأة والرجل؟ هل هي هادفة ووفقًا لخطة مسبقة؟ بعض الفلاسفة نسب الفوارق إلى نقص في الطبيعة، فهذا أرسطو من فرط أنانيّته كان يظنّ كما هو شأن الكثيرين بأنّ الطبيعة كبطاركة العصور الوسطى ترغب على الدوام في أن تخرج ذكورًا،

---

(1) الطباطبائي، **الميزان في تفسير القرآن**، ج2، ص273. بالنسبة إلى المنشإ البيولوجي لبعض الفوارق، توجد اختلافات في الرؤى؛ لكنّ معظم هذه الآراء يمكن أن تعزى إلى قصور في متابعة النصوص وتأمّلها. على سبيل المثال، على الرغم من اعتقاد بعضٍ أنّ الإمام عليًّا (ع) في الخطبة رقم 80 من **نهج البلاغة** والتي قال فيها: «إنّ النساء... نواقص العقول» إنّما كان يعني عائشة التي أشعلت نار حرب الجمل، إلّا أنّ هذا الرأي غير مقبول لسببين: **الأول**: لأنّه (ع) أورد في الخطبة المذكورة سببًا عامًّا لنقصان عقول النساء (شهادة امرأتين تعادل شهادة رجل واحد)، وهذا لا يختصّ بامرأة بعينها؛ والسبب **الثاني**، أنّ للنبي الأكرم (ص) والأئمة الأطهار (ع) أقوالًا عدّة في مناسبات كثيرة تشابه مضمون كلام الإمام علي (ع)، ولا يمكن حملها على أنّها تخصّ شخصًا بعينه. للتعرّف بشكل تفصيلي إلى الفوارق البيولوجية في النصوص الدينية والأبحاث المبسوطة حول التمايز العقلي، (انظر: محمد رضا زيبائي نجاد، **تفاوت ها، هويّت ونقش هاي جنسيتى، هويت ونقش هاى جنسيتى** (مجموعة مقالات)، ص65ـ98.

وان المرأة مخلوق عاجز عارض، او إنّها ذكر أخطأه التوفيق[1]. وقد قال فيها توما الأكويني، أعظم فيلسوف مسيحي في القرون الوسطى، وأكبر الظن -على حد قوله- إنّها نتيجة لضعف قوة التلقيح عند الأب، أو لعامل آخر خارجي مثل ريح جنوبية رطبة[2]. ومن العلماء المعاصرين أيضًا أيّد فرويد فكرة النقص الطبيعي للمرأة[3].

وثمّة أفـراد بين النسويين مثل السيدة فايرستون (Shulamith Firestone) يؤمنون بأنّ الطبيعة ظلمت المرأة بفرضها بعض الخصوصيات عليها مثل العادة الشهرية والحمل، وعلى المرأة أن تتغلّب على هذا الظلم الطبيعي بالاستعانة بالإمكانات التكنولوجية. وباعتقاد فايرستون أنّ بإمكان العلم تحطيم أسس الدونية الطبيعية للمرأة مرة واحـدة وإلى الأبـد[4]. وعلى غرار الكثير من المفكرين في القرن الأخير، لا تستطيع فايرستون أن تكتشف الحكمة من وراء الفوارق البيولوجية.

إنّ الرأي السائد في أوساط المفكرين الغربيين في القرون الماضية هو أنّ الطبيعة المتوحشة والنظام الطبيعي، طبقًا لنظرية داروين (Charles Darwin) (1809-1882)، كانت تفتقد لخطة مسبقة؛ غاية الأمر أنّ الذي يبقى هو القادر على التكيّف مع الطبيعة في مسار التحولات الطبيعية؛ ولذلك، فالكثير من الخصوصيات الجسمية والنفسية للمرأة والرجل قد تبلورت في أحضان عملية التطور التاريخي ودون تخطيط مسبق[5].

---

(1) انظر: سوزان مولر آكين، زن از ديدگاه فلسفه سياسى غرب، ص107-139.

(2) وليم جيمس ديورانت، تاريخ تمدّن: عصر ايمان، ج4، ص211.

(3) سيغموند فرويد، روان كاوى براى همه، ص126؛ إريك فروم، جزم انديشى مسيحى وجستارهايى در مذهب، روان شناسى وفرهنگ، ص48.

(4) حميرا مشير زادة، از جنبش تا نظريه اجتماعى: تاريخ دو قرن فمينيسم، ص304.

(5) فرانكلين لوفان بومر، جريان هاى بزرگ در تاريخ انديشه غربى: گزيده آثار بزرگ در تاريخ انديشه اروپاى غربى از سده هاى ميانه تا امروز، ص734.

طبعًا، لسنا بحاجة إلى القول إنّ هذه الرؤية تتناقض بوضوح مع الرؤية الإسلامية التي تؤمن بغائية الخلق وحكمة أفعال الباري (تبارك وتعالى). فوجود تخطيط مسبق للمخلوقات يعني وضع كل مخلوق في المكان المعيّن له؛ ما يتيح له الحظوة بالهداية المستمرة[1]. وهذا يضع الإجابة عن سؤال الهدف من هذه الفوارق البيولوجية بعهدة الذين يؤمنون بنظام الطبيعة وغائيتها، ويعتقدون أنّ ما من شيء في عالم الخلق خُلق عبثًا.

باعتقادنا، أنّ الفوارق البيولوجية عند المرأة والرجل برهان على الوظائف الخاصة التي يضطلع بها كل منهما، للقيام بالواجبات الإلهية التي أنيطت بهما؛ أو بعبارة أوضح: إنّ وحدة الهدف النهائي من خلق المرأة والرجل، أعني العبودية لله، لا تستدعي وحدة طريقهما المؤدّي إلى الهدف المنشود. هذا التباين في الطريق هو السبب الذي دعا الله (تبارك وتعالى) إلى أن يجعل لكل منهما أدوات خاصة تناسب مسار حركته. وقد أشار الإمام جعفر الصادق (ع) في الرواية الشهيرة بـ«توحيد المفضل» إلى تأثير الوظائف المختلفة في الفوارق البيولوجية ـ طبقًا للقبول بالخطة المسبقة ـ حيث قال:

«لِمَ صار الرّجل والمرأة إذا أدركا نبتت لهما العانة، ثمّ نبتت اللّحية للرّجل وتخلّفت عن المرأة؟ لولا التّدبير في ذلك فإنّه لما جعل الله (تبارك وتعالى) الرّجل قيّمًا ورقيبًا على المرأة وجعل المرأة عرسًا وخولًا للرّجل، أعطى الرّجل اللّحية لما له من العزّة والجلالة والهيبة، ومنعها المرأة لتبقى لها نضارة الوجه والبهجة الّتي تشاكل المفاكهة والمضاجعة؛ أفلا ترى الخلقة كيف يأتي بالصّواب في الأشياء وتتخلّل مواضع الخطإ فتعطى وتمنع على قدر الإرب والمصلحة بتدبير الحكيم (عزّ وجلّ)»[2]؟!

---

(1) انظر: سورة الدخان: الآية 38؛ سورة الملك: الآية 3؛ سورة طه: الآية 50.

(2) المجلسي، **بحار الأنوار**، ج3، ص88ـ89.

لقد اعتنى الله عزّ وجلّ بالوظائف الخاصة للرجل والمرأة بحيث إنّه، من جهة أعطى كلًّا منهما مواهب خاصة تتناسب مع وظائفهما ليقوما بها بسهولة وعلى أحسن وجه ورضًى تام. ومن جهة أخرى، أكّد على إنجاز الوظائف الخاصة بكل منهما في ظلّ التعاليم الإرشادية والأحكام. على سبيل المثال، كرّم المرأة بالأمومة[1] وخدمة البيت[2]، وجعل حسن تبعّلها بمثابة جهاد في سبيل الله[3]، وفي المقابل كلّف الرجل بواجبات عدّة منها رئاسة الأسرة[4] والإنفاق على الزوجة[5] وتوفير الأمن الاجتماعي (عبر الجهاد وحفظ الثغور).

واسترسالًا مع المباحث المكمّلة للسؤال عن علّة الاختلاف نقف عند موضوع العلاقة بين المرأة والرجل. يقول الفكر الكلاسيكي الغربي إنّ المرأة خُلقت لتكمّل الرجل؛ ما يعني أنّها مخلوق متطفل وثانوي[6]. وكردّ فعل على هذه الرؤية الدونية المسيئة ظهرت الأفكار النسوية. في الحقيقة، لم يطرح الليبراليون النسويون نظرية صريحة وواضحة حول مسألة العلاقة بين المرأة والرجل؛ غير أنّ استراتيجيتهم تنطوي على نظرة مستقلة إلى المرأة والرجل، ويدعم هذا القول تسطيحهم للفوارق والتقليل من أهميتها وشأنها، والتأكيد على النزعة الفردانية الاستقلالية إلى الحياة الأسرية وتحقيرها[7]. بينما نجد النسويين الراديكاليين يشدّدون على التنافر والعداء

---

(1) الحر العاملي، **وسائل الشيعة**، ج21، ص451، ح27557.

(2) المصدر نفسه، ج20، ص172، ح25342 و25343.

(3) المصدر نفسه، ص163، ح25314.

(4) سورة النساء: الآية 34؛ الحر العاملي، **وسائل الشيعة**، ج20، ص180، ح25367؛ ص182، ح25373.

(5) العاملي، المصدر نفسه، ص34، ح24958؛ المجلسي، **بحار الأنوار**، ج101، ص72.

(6) بنوات گرو، **زنان از ديد مردان**، ص8.

(7) انظر: روزماري تانگ، **نقد ونظر: درآمدى جامع بر نظريه هاى فمينيستى**، ص29ـ71.

بين المرأة والرجل؛ فالقسر الجنسي هو أكثر أنواع القسر انتشارًا وأعقدها وأعمقها وأرسخها، وأنّ المرأة والرجل كعدوّين لدودين لا يمكنهما التصالح؛ لذلك لزم على المرأة محاصرة عدوّها وإلغاؤه[1]!

وعلى هذا النحو، عندما ننظر إلى مجموع التعاليم الدينية ترتسم أمامنا الرؤية الإسلامية في التكامل المتقابل بين المرأة والرجل، ويطرح هذا التكامل المتقابل أمامنا نقطتين هما:

النقطة الأولى: إنّ الخصوصيات البيولوجية للمرأة والرجل جعلت منهما مخلوقين لا يجدان السكينة إلا بجوار بعضهما. فكل منهما يمتلك مزايا وتنقصه أخرى؛ ما يجعله جذابًا في عين الآخر وملبّيًا لحاجاته، وهذا هو سرّ انسجام المرأة والرجل وإلفتهما في الحياة الأسرية والاجتماعية[2].

النقطة الثانية: الوظائف والمواقع الخاصة المعيّنة للمرأة والرجل تؤمّن نشاطهما الاجتماعي وفاعليّتهما إلى حد كبير، ليؤدّي كل منهما الدور الخاص به بما يعجز الآخر عن تأديته؛ لذلك، فلكلّ منهما خطاب يختلف عن الآخر حتى لكأنّهما يبدوان متناقضين في بعض الأحيان، لكنّهما في الحقيقة يرسمان مع بعضهما طريقًا مشتركًا واحدًا. للمثال نقول، توصى المرأة بالإمساك في النفقات الاقتصادية، بينما يوصى الرجل بالسخاء والعطاء[3]، وما ذلك إلّا في إطار موقع الرجل كمسؤول عن توفير لقمة العيش، وموقع المرأة باعتبارها المؤتمنة على أموال زوجها، فهذا يعطيك مثالًا واضحًا على الدور التكاملي للمرأة والرجل في الحياة الاجتماعية والأخذ بالاعتبار مصلحة جميع الأعضاء [الأسرة].

---

(1) المصدر نفسه، ص119ـ155.

(2) سورة الروم: الآية 21.

(3) المجلسي، **بحار الأنوار**، ج100، ص238، ح42.

2ـ3ـ نتيجة القبول بالفوارق

هذه الصيغة تستدعي هذا السؤال: ما هي النتائج المترتّبة على القبول بالفوارق البيولوجية بين المرأة والرجل، وبشكل خاص الفوارق في المعارف والميول والسلوكيات؟ يعتقد بعضٌ أنّ الطبيعة تدعونا بدعوة الانسجام والتوافق، وإذا خلقتنا مختلفين، فلا بد من أن نعمل بما تقتضيه هذه الاختلافات والفوارق في المسائل الأسرية والاجتماعية.

لقد كانت هذه الفكرة راسخة في أعماق المذهب الفكري الغربي، ولهذا السبب استلهم بعض الفلاسفة في عصر الأنوار من الفوارق الجسمية والروحية للمرأة والرجل قواعد وأحكامًا متباينة للحياة الاجتماعية لكل منهما. على سبيل المثال، استنتج روسو افتقاد المرأة حقّ المواطنة وذلك من خلال دمجه مقدمتين، **الأولى**: ترى أنّه بسبب جموح العاطفة لديها، فإنّ منسوب عقلانيتها أقل منه لدى الرجل، **والثانية**: تربط حقوق المواطنة بميزان العقلانية؛ وعليه، فإنّ السبل المتباينة والاضطرارية تقتضي تعليمًا متباينًا[1]. في هذه الأجواء التي قدّمت صورة مسيئة عن الفوارق البيولوجية والوظيفية للمرأة والرجل، شكّك الكثير من النسويين في الأصل البيولوجي للفوارق النفسية لكي يتحرّروا من الركون إلى اختلاف الأدوار والمواقع والفوارق الحقوقية. باعتقاد هؤلاء أنّ جميع الفوارق النفسية تتبلور خلال عملية نمو الطفل وفي إطار التنشئة الاجتماعية؛ من هذا المنطلق، لا وجود أصلًا لفوارق بيولوجية مهمة لتكون مصدرًا لآثار عميقة لا سيما في الحقل الاجتماعي[2].

---

(1) حميرا مشير زاده، **از جنبش تا نظريه اجتماعى: تاريخ دو قرن فمينيسم**، ص11؛ بنوات گرو، **زنان از ديد مردان**، ص74؛ ريك ولفورد، **فمينيسم**، **مقدمه اى بر ايدئولوژى هاى سياسى**، ص358.

(2) انظر: سيمون دو بوفوار، **الجنس دوم**، ج1، ص52ـ53؛ سوزان جيمس، **فمينيسم ودانش** =

تستبطن هذه «المفارقة»[1] في أحشائها هذه الفرضية القائلة إنّ الطبيعة ملهمتنا؛ وتعدّ هذه القاعدة موضوعًا مقبولًا خاصة عند مؤيّدي الحقوق الطبيعية للإنسان[2]. وطبقًا لهذه القاعدة يمكن أن نستنتج من كل موهبة طبيعية «واقعة» حقًّا معيّنًا «قيمة»؛ كما استنتج روسو من اختلاف العقلانية تمايزًا في الحقوق. ويعتبر هذا الموضوع، أعني «استنتاج القيم من الوقائع» من الموضوعات المثيرة للجدل عند فلاسفة القانون والأخلاق منذ عصر هيوم فما بعد. فقد طرح هيوم هذا الاستشكال وهو، لا يمكن عبر القياس المنطقي أن نستنتج من قضايا خبرية «وقائع» قضايا آمرة «قيم»، ومن هنا، لا تبتني القضايا الأخلاقية على المسائل البيولوجية[3].

هذه الشبهة، بطبيعة الحال، حملت لجماعة من النسويين المؤمنين بالتمايز هذه النتيجة وهي، ضمن قبولهم بالفوارق النفسية في المجالين الشعوري والمعرفي، لكنّهم يشكّكون في تمايز المواقع والفوارق الحقوقية. وعلى حدّ تعبير أحد الكتّاب، إنّ القبول بوجود فوارق بين المرأة والرجل في المشاعر، لا يمكن أن يشكّل تبريرًا مناسبًا لإقصاء المرأة عن بعض المناصب مثل القضاء؛ وإلّا استنتجنا من ذلك أنّ كل خصوصية

= **هاى فمينيستى**، ص26 و88؛ حميرا مشير زادة، **از جنبش تا نظريه اجتماعى: تاريخ دو قرن فمينيسم**، ص315.

(1) البارادايم (Paradigm): كما يقول توماس كوهن، هي النظريات والرؤى الكونية الفاعلة ضمن نطاق الميادين العلمية المختلفة، لتسهّل من نشاط الأبحاث والدراسات، وبحسب كوهن فإنّ البارادايم معطى مفهومي يعزّز من القواعد الهادية داخل الفرع العلمي للقيام بالأبحاث والدراسات؛ حول هذا الموضوع انظر: أندرو إدگار وبيتر سجويك وآخرون، **مفاهيم كليدى در نظريه فرهنگى**، ص123.

(2) ناصر كاتوزيان، **فلسفه حقوق**، ج1، ص58ـ61. للتعرّف أكثر إلى نظرية الحقوق الطبيعية ونقدها انظر: اليزدي، **نظريه حقوقى اسلام**، ص151.

(3) للتعرّف أكثر إلى هذا الرأي وأجوبة الفلاسفة الغربيين والفلاسفة المسلمين عليه، انظر: محسن جوادي، **مسئله بايد وهست: بحثى در رابطه ارزش وواقع**.

طبيعية كاختلاف لون البشرة بين السود والبيض يمكن أن تفضي إلى اختلاف المواقع، وبالتالي إضفاء الشرعية، مثلًا، على التمييز العنصري وسلطة البيض على السود. وفقًا لهذه النظرة، فإنّ الفوارق الطبيعية بين المرأة والرجل تندرج ضمن الفوارق الفردية التي لا يمكن أن تكون مصدرًا لآثار اجتماعية في المواقع والحقوق[1].

ولتوضيح وجهة النظر الإسلامية في هذا المضمار لا بدّ من الالتفات إلى أنّه ربما ألقي باللوم في نشوء بعض العاهات الجسمية والنفسية عند ولادة الفرد على الأخطاء البشرية وعدم مراعاة الوالدين للشروط الصحية الجسمية والنفسية وكذا التغذية غير الصحيحة؛ غير أنّ غائية الخلق تعلّمنا أنّه لا يجوز أن نعزو الفوارق الفئوية أو النوعية إلى أخطاء الإنسان أو الطبيعة؛ بل ينبغي أن نحملها على المصلحة والتأثير في عالم الطبيعة. إذا سلّمنا بأنّ هذه الخصوصيات وُجدت لتؤدّي دورها المناسب، فلن تُجدي حينئذ محاولات القفز عليها، أو إضعافها أو إلغائها؛ وإنّما سيكون من الواجب توظيفها في مسير الاعتلاء والفاعلية وذلك عبر إدارتها بشكل صحيح.

وجملة القول: إنّ الفوارق البيولوجية تنقسم إلى ثلاث فئات هي كالآتي:

الفئة الأولى: فوارق تقتصر وظيفتها على التنوّع وإمكان تمييز الأفراد بعضهم عن بعضهم الآخر. وتدخل اختلافات اللون والوجه في هذه الفئة.

الفئة الثانية: فوارق تخلق قدرة خاصة في الحياة الاجتماعية، دون أن يتطلّب تحقيق هذه القدرة وضع تشريعات إلهية خاصة. مثلًا، إنّ الفوارق الشخصية عند البشر على صعيد القوة البدنية والقريحة الفنية، تضعهم

---

(1) أفسانه نجم آبادي، «**فضاى تنگ ناسازگارى زن ايرانى در دهه انقلاب**»، مجلة: نيمه ديگر، ص15.

في مواقع اجتماعية مختلفة؛ لكنّ جريان القضايا الاجتماعية في مسارها الصحيح والسهل، ليس بحاجة إلى تشريعات خاصة تحرم الأشخاص الذين لا يتمتّعون برهافة الحسّ الفني من الدخول في بعض المجالات؛ أو قصر الحضور في بعض الميادين على أناس خواص وأقوياء؛ ذلك أنّ ميدان التنافس الاجتماعي يخلق، بصورة طبيعية، مجالات ارتقاء الأفراد الأقوياء والنخبة.

الفئة الثالثة: فوارق تخلق قدرات خاصة؛ ولكن تحقّق هذه القدرات يعتمد على وضع ومراعاة التشريعات الإلهية الكفيلة بدفع هذه الاستعدادات الخاصة في طريقها الصحيح؛ وإلّا قد تتسبّب الاستعدادات المختلفة في ظهور مشاكل اجتماعية وفي تدمير القوى والعداء بين الجنسين. ولتوضيح ذلك نقول: إنّ الشعور بالتجديد والتجمّل والتظاهر لدى المرأة هو استعداد يتيح للزوجة إمكانية أداء مهمّة خاصة فتصبح موضع اهتمام الزوج في الحياة الزوجية؛ ولكن عدم تشريع بعض القوانين أو تطبيقها مثل الحجاب والآداب الخاصة التي تحكم الارتباط بالأجانب يمكن أن يضع هذا الاستعداد على مسار إضعاف الحياة الأسرية والاجتماعية. وحدها الفئة الثالثة من الفوارق التي تلحّ على وجود قوانين خاصة.

تتلخّص مشكلة النظرة الغربية الكلاسيكية في أنّها عجزت عن التمييز بين الفئات الثلاث من الفوارق، وفي إصرارها على القول إنّ أيّ فارق طبيعي يترتّب عليه حكم حقوقي أو موقع اجتماعي خاص، الأمر الذي يطرح أمامنا بعض الإشكالات مثل تبرير العنصرية. فلو ترتّب على أيّ استعداد طبيعي موقع وحقوق خاصة به، كأن نفترض تفوّق الجنس الأسود في القوة البدنية وتفوّق الجنس الأبيض في القوة الفكرية ـ كما يزعم بعضٌ ـ لاستنتجنا أنّ النشاط البدني للأسود في خدمة حكمة الأبيض؛ ولكن بناءً على التوضيح آنف الذكر فإنّ هذا الاستدلال صحيح في حالة

واحـدة فقط وهي أن يتأكّد لنا مسبقًا أنّ اختلاف اللون والعرق يندرج ضمن الفئة الثالثة من الفوارق، هذا عدا عن أنّ النتيجة الوحيدة المتحصّلة من إثبات هذه المسألة هي أنّ اختلاف اللون والعرق له تأثير على مواقع الأعـراق والألـوان وحقوقها؛ ولكن لا يمكن تعيين أمثلة هذه المواقع والحقوق الخاصة بصورة قاطعة.

بحسب الفكر الديني، يمكن لنصوص الوحي أن تحدّد حجم تأثير كل خصوصية بيولوجية، دون أيّ خطإ، من خلال وضع القوانين المناسبة أو تعيين الوظائف والمواقع الخاصة. مثلًا، على سبيل المثال، إنّ الخطاب الوحياني فقط القادر على إراءة ما إذا كان الاختلاف في المشاعر وحصافة الـرأي بالنسبة إلى المرأة والرجل قد وصلت إلـى مرتبة حاسمة تتيح لصاحبها تبوّؤ موقع قيادي اجتماعي أو منصب قضائي أم لا. ولعلّ هذا هو السبب الذي جعل مفكرين من قبيل العلامة الطباطبائي -كما ذكرنا سابقًا- يعزو الاختلافات الحقوقية، بالضرورة، إلى الاختلافات البيولوجية؛ لا أن يعتبر كل اختلاف بيولوجي مقدمة لاختلاف حقوقي.

من هنا نـدرك أنّ الاستشكال الـذي طرحه هيوم -وعلـى فرض صحّته- يخاطب الأشخاص الذين يزعمون أنّ «الينبغيات» و«اللاينبغيات» الأخلاقية والحقوقية هي من الأحكام العقلية وأنّها تصدر بعد لحاظ «الوقائع».

ولكن إذا كان الزعم هو أنّ الكثير من المعايير الأخلاقية والحقوق الشرعية الموضوعة إنّما تمثّل حكم الشرع فحسب ولا ترتكز إلى الحكم القطعي للعقل؛ فلا مشكلة في هذا القول، وكذا، إثبات أنّ «الينبغيات» و«اللاينبغيات» الأخلاقية والحقوقية أيضًا، في الحقيقة، هي صورة لـ«الوقائع»، وأنّ العبارات المعيارية تتحوّل إلى عبارات وصفية (بيان

الضرورات) -كما قال الفلاسفة المسلمون-، فإنّ استشكال هيوم سوف يبطل من أساسه[1].

بكلمة واحدة، وطبقًا للرؤية الإسلامية، إنّ الفوارق البيولوجية للمرأة والرجل هي إبداع ماهر من خالق الوجود لخلق التوازن في البيت والمجتمع، وبلحاظ قاعدة تناسب التكوين والتشريع نتبيّن التناسق الموجود بين التكوين والمواقع والأدوار والحقوق؛ فضلًا عن إمكان رسم القيم الجنوسية عبر القبول بالفوارق البيولوجية والوظيفية؛ بمعنى أنّ الفكر الديني يضع المرأة والرجل في مكانة قيمية متساوية؛ ولكن في إطار التأكيد على القيم الإنسانية المشتركة، فإنّه يرسم قيمًا متفاوتة لكل منهما[2]. مثلًا، إنّ فضيلة العفّة محمودة للمرأة والرجل على السواء؛ لكنّ التركيز على عظمتها عند المرأة أكبر؛ من هنا، فإنّ عبارة: «تفضّل... على النساء بالحياء والعفّة»[3] الواردة في بعض الأدعية تدلّ على الأهمية الخاصة للعفّة بالنسبة إلى المرأة؛ كما تؤكّد ذلك الرواية أدناه:

يقول الإمام علي (ع): «ستّة أشياء حسن ولكن من ستّة من الناس أحسن العدل حسن وهو من الأمراء أحسن... والحياء حسن وهو من النّساء أحسن»[4].

3- التمايز الجنوسي في المواقع والأدوار

لا مراء في أنّ الإسلام عيّن مواقع وأدوارًا متمايزة للمرأة والرجل.

---

(1) انظر: محسن جوادي، **مسئله بايد وهست: بحثى در رابطه ارزش وواقع**، ص75-88.

(2) لا تؤدّي هذه القيم المتفاوتة إلى بروز شبهة «النسبية الأخلاقية» وذلك لانتسابها إلى القيم المشتركة العامة.

(3) الكفعمي، **البلد الأمين**، ص350.

(4) الديلمي، **إرشاد القلوب**، ج1، ص193.

فالأحكام الملزمة أو الإرشادية في الإسلام تحدّد بوضوح مثل هذه الأدوار؛ فضلًا عن أنّ بعض التعاليم غير الفقهية الواردة في قالب الأدعية والنصوص الوصفية تؤكّد مثل هذه الأدوار المتمايزة، ونتعرّف هنا إلى بعض هذه الحالات:

3ـ1ـ إدارة الأسرة

جرت العادة على تصوير إدارة الأسرة طبقًا لواحد من ثلاثة أنماط هي: العمودي، والتشاركي، والأفقي. في النمط العمودي يتبوّأ الزوج موقع مدير الأسرة وتقف الزوجة في الموقع الذي يليه، بينما يأتي الأبناء في المرتبة الثالثة من هذا الترتيب[1]. وهنا المجال مفتوح أمام الزوجة وحتى الأبناء ليعينوا ربّ الأسرة على هذه المهمة، لتصدر القرارات الأسرية بعد التشاور بين هذه الأطراف؛ ولكن في النهاية، تبقى القرارات الرئيسية بيد ربّ الأسرة (الزوج). أمّا في النمط التشاركي فيتشارك الزوجان بقدر متساوٍ مسؤولية اتخاذ القرارات ويتقاسمان إدارة الأسرة[2]. راج هذا النمط بشدّة في البلدان الأوروبية ولا سيّما بعد عقد الستينات مع شيوع أدبيات المساواة والفردانية. في النمط الثالث ـالشهير بالنمط الأفقي وأحيانًا يطلق عليه النمط الديمقراطيـ، لا يحقّ للوالدين اتّخاذ قرارات ولا تبني قيم خاصة بهم وفرضها على الأبناء؛ فدورهما لا يتعدّى تقديم المشورة والنصح للأبناء، والقرار أولًا وآخرًا يعود إلى الأبناء. يوصى بهذا النمط في الأوساط ما بعد الحداثية مفرطة الفردانية.

---

(1) طبعًا، يمكن أن نتصوّر وجود نموذج عمودي برئاسة المرأة، ولكن مثل هذا التصوّر ليس شائعًا، وما يُعرف بـ«سلطة المرأة» فهو استخدام المرأة لنفوذها على نحو تتّخذ فيه القرارات الأساسية للأسرة من خلال فرض نظرتها وإرادتها. وفي معظم هذه الحالات يشغل الرجل موقع رب الأسرة.

(2) أنطوني گيدنز، «**چشم انداز خانواده**»، مجلة: آفتاب، ص56.

نستخلص من مجموع التعاليم الإسلامية حول موضوع إدارة الأسرة الملاحظات الأربع الآتية:

1ـ يؤيّد نظام القيم الإسلامي النمط الأول للأسرة ويؤكّد على إدارة الرجل للأسرة.

2ـ تدلّل هذه التعاليم على أنّ إدارة الرجل ذات أسس بيولوجية.

3ـ لا يحقّ للرجل تفويض غيره مهمة إدارة الأسرة؛ بمعنى، أنّ إدارة الأسرة بمثابة حقّ وتكليف.

4ـ هذا الموقع عابر لعنصر الزمان؛ أي، إنّ هذا النمط الإداري مصمّم لجميع العصور والأزمان.

﴿ٱلرِّجَالُ قَوَّٰمُونَ عَلَى ٱلنِّسَآءِ بِمَا فَضَّلَ ٱللَّهُ بَعۡضَهُمۡ عَلَىٰ بَعۡضٍ وَبِمَآ أَنفَقُواْ مِنۡ أَمۡوَٰلِهِمۡ﴾[1].

وعن الإمام علي (ع): «كلّ امرئ تدبّره امرأة فهو ملعون [ومطرود من رحمة الله]»[2]. «وشكا رجل من أصحاب أمير المؤمنين (ع) نساءه فقام (ع) خطيبًا فقال: يا معاشر النّاس لا تطيعوا النّساء على حال، ولا تأمنوهنّ على مال، ولا تذروهنّ يدبّرن أمر العيال، فإنّهنّ إن تركن وما أردن أوردن المهالك وعدون أمر المالك»[3].

وسأل رجل الإمام الباقر أبا جعفر (ع) فقال: رجل قال لامرأته أمرك

---

(1) سورة النساء: الآية 34.

(2) الكليني، **الكافي**، ج5، ص518، ح10؛ الصدوق، **من لا يحضره الفقيه**، ج3، ص468، ح4622.

(3) الصدوق، المصدر نفسه، ج3، ص554، ح4900؛ انظر: ص556، ح4912.

بيدك! قال: «أنّى يكون هذا والله يقول: ﴿ٱلرِّجَالُ قَوَّٰمُونَ عَلَى ٱلنِّسَآءِ﴾، ليس هذا بشيء»[1].

إذن، لا جدال في أنّ إدارة الأسرة هي مسؤولية الزوج، ولكنّ الكلام عن فاعلية هذا النمط تعتمد على مدى ابتعاد الرجل عن التسلّط والاستبداد بالرأي والاستغلال الشخصي لهذا الموقع؛ وعليه، لا ينبغي تقديم قراءة عنيفة ومستبدة لهذا النمط الإداري الذي يوصي به الإسلام.

يقول النبي الأكرم (ص): «خير الرّجال من أمّتي الّذين لا يتطاولون على أهليهم ويحنّون عليهم ولا يظلمونهم، ثمّ قرأ: ﴿ٱلرِّجَالُ قَوَّٰمُونَ عَلَى ٱلنِّسَآءِ بِمَا فَضَّلَ ٱللَّهُ بَعْضَهُمْ عَلَىٰ بَعْضٍ﴾»[2].

يعتمد اقتدار الزوج في إدارته للأسرة على تعاون الزوجة، فضلًا عن التربية الأخلاقية والإعداد العالي اللازم؛ بمعنى آخر: إنّ قدرة الزوج على القيام بدور إدارة الأسرة رهنٌ بمدى تعاون الزوجة ومواكبتها له في هذه المهمة. وفي هذا الشأن فقد أثنت التعاليم الإسلامية على تواضع المرأة لزوجها والمحافظة على أسراره وحقوقه واعتبرتها من الخصال الحميدة: ﴿فَٱلصَّٰلِحَٰتُ قَٰنِتَٰتٌ حَٰفِظَٰتٌ لِّلْغَيْبِ بِمَا حَفِظَ ٱللَّهُ﴾[3].

لقد أتاح اختلاف مواقع الزوج والزوجة في إدارة الأسرة أدوارًا متمايزة لكل منهما، فقد حثّت التعاليم الإسلامية الزوج على السعي لتأمين معاشه[4] وعلى طلاقة الوجه وحسن الخُلق[5]، وسماحة الكفّين والإنفاق

---

(1) الطوسي، **تهذيب الأحكام**، ج8، ص88، ح221؛ الطوسي، **الاستبصار**، ج3، ص313، ح3 و4.

(2) الطبرسي، **مكارم الأخلاق**، ص216ـ217.

(3) سورة النساء: الآية 34.

(4) المجلسي، **بحار الأنوار**، ج101، ص72.

(5) الحر العاملي، **وسائل الشيعة**، ج20، ص76، ح25073؛ ص77، ح25074؛ ص79، ح25080.

على عياله، والغيرة الشديدة على زوجته وإكرامها، والصفح عن هفواتها[1]، وأن يبيت الليل بجوار أهله[2]، وفي المقابل، حثّت الزوجة على التمكين في المسائل الجنسية، وأن تتزيّن لزوجها[3]، وأن تطيعه ولا تعصيه إلّا في الحرام[4]، وألّا تخرج من بيتها إلّا بإذن زوجها[5]، وأن لا تصدّق من بيته إلّا بإذنه[6]، وألّا تؤذي زوجها بلسانها[7]، وأن تصبر على ما ترى من أذى زوجها وغيرته[8]، وأن تخفّف مؤونتها[9]، وأن لا تتمنّع على زوجها[10]. تبيّن هذه الفوارق بوضوح ضرورة تطبيق التربية الجنوسية بما تتطلبّه من أدوار.

لقد حثّت التعاليم الدينية المرأة على البقاء في دائـرة النشاطات المنزلية، ومن حيث إنّ الكثير من النصوص الدينية وضعت هذه النشاطات في إطار العلاقة الزوجية، يمكن على هذا الأساس أن نعتبر رعاية شؤون المنزل من الأدوار ذات الصلة بموقع الزوجية. وتبيّن هذه الروايات بوضوح وخاصة الرواية التي تشرح كيفية توزيع النبي الأكرم (ص) الأدوار بين الإمام علي (ع) والسيدة الزهراء (ع)، تبيّن الفصل الجنوسي للأدوار:

عن أبي عبد الله (ع) عن أبيه (ع) قال: «تقاضى عليّ وفاطمة إلى

---

(1) المصدر نفسه، ص34، ح24958؛ ص155، ح25291؛ ص167، ح25323؛ ص169ـ171، ح25330 و25340.

(2) المصدر نفسه، ص 171، ح25336.

(3) المصدر نفسه، ص157ـ158، ح25300 و25301.

(4) المصدر نفسه، ص210، ح25451، الكليني، **الكافي**، ج5، ص258، ح2؛ ص506ـ507، ح1.

(5) الحر العاملي، المصدر نفسه، ج20، ص158، ح25301؛ ص161، ح25308 و25310؛ ص211، ح25455؛ ص213، ح25457.

(6) المصدر نفسه، ص157ـ158، ح25300؛ ج19، ص214، ح24454.

(7) المجلسي، **بحار الأنوار**، ج73، ص334.

(8) الحر العاملي، **وسائل الشيعة**، ج20، ص157، ح25297.

(9) المصدر نفسه، ص112، ح25169 و25170.

(10) المصدر نفسه، ص33ـ34، ح24957.

رسول الله (ص) في الخدمة، فقضى على فاطمة (ع) بخدمتها ما دون الباب، وقضى على عليّ (ع) بما خلفه، قال: فقالت فاطمة: فلا يعلم ما دخلني من السّرور إلّا الله بإكفائي رسول الله (ص) تحمّل أرقاب الرّجال»[1].

وقال الإمام الصادق (ع): «المرأة الصّالحة خير من ألف رجل غير صالح، وأيّما امرأة خدمت زوجها سبعة أيّام أغلق الله عنها سبعة أبواب النّار، وفتح لها ثمانية أبواب الجنّة، تدخل من أيّها شاءت»[2].

إذا كان لدينا تفسير أوسع من الإدارة ولم نحصره في العلاقة بين الزوجين، لاستطعنا أن نتحدّث كذلك عن مكانة الأب في إدارة الأسرة. فالنصوص الدينية تحتوي على تعاليم كثيرة تشرح مسؤوليات الأب والأدوار الموكلة إليه؛ وذلك لأنّ الأب هو رب الأسرة وتترتّب عليه مسؤوليات ملزمة تجاه الأبناء، وتؤدي الأم دور المعاون له في هذه المهام؛ طبعًا، لا بدّ من إضافة عامل آخر وهو أنّ احتمال نسيان الأب وتهرّبه من القيام بدور الأبوة يكون أكبر؛ وذلك بسبب كثرة المسؤوليات الاجتماعية التي ينهض بها وسعيه لكسب الرزق لعياله بخلاف الأم التي تقضي معظم وقتها مع أبنائها، وأنّها مجبولة على رعايتهم وحمايتهم، ومن هذه المسؤوليات التي يُنتظر من الآباء القيام بها: أن يحسنوا تسمية الأبناء[3]، تعليمهم القرآن والمعارف والأحكام الإسلامية ومهارات الحياة[4]، ترغيب

---

(1) المصدر نفسه، ص172، ح25341.

(2) المصدر نفسه، ص172، ح25342 و25343.

(3) المصدر نفسه، ج21، ص388_390، باب استحباب تسمية الولد باسم حسن.

(4) المصدر نفسه، ص474_478، باب استحباب تعليم الصبي الكتابة والقرآن، باب استحباب تعليم الفتيان في صغرهم الحديث.

الفتيات في الأعمال الصالحة[1]، برّ الأبناء[2]، وزيادة الرقّة على الفتيات والشفقة عليهنّ[3]، والتصابي للأطفال[4]، هذا مع العلم أنّ بعض هذه الأعمال ليست حصرًا على الآباء من حيث إنّ الروايات قد ذكرتها في عداد الأمور المتوقّعة من الوالدين.

من ملاحظتنا لما ورد من روايات يمكن أن نستنتج اختلاف التوصيات بين تربية الفتيات والفتيان، حيث توصي الأب بتعليم ولده السباحة والرماية[5]، كما تحثّه على حمل الفتيان في الصغر على الأمور الشاقة ليتعلّموا الصبر والحلم في الكبر[6]، كما توصي التعاليم الدينية الوالدين أن لا ينزلا الفتاة الغرف لتكون في معرض أنظار الرجال الأجانب، وأن يعجّلا بتزويجها[7]، وتعليمها بعض المهارات المنزلية[8].

3_2_ الأمومة (Motherhood)

تميّز معظم النظريات النسوية بين الحمل والإنجاب وبين الحضانة ورعاية الأم لطفلها؛ إذ تطلق على الجزء الأول مصطلح «الأمومة البيولوجية» و«الأمومة الطبيعية» وعلى الجزء الثاني، أعني حضانة الأم للطفل ورعايتها له، مصطلح «الأمومة الاجتماعية». والرأي المطروح هنا

---

(1) المصدر نفسه، ص481، ح27644_27645.

(2) المصدر نفسه، ص483_485، باب استحباب برّ الإنسان ولده وحبّه له ورحمته إيّاه، باب استحباب تقبيل الإنسان ولده على وجه الرحمة.

(3) المصدر نفسه، ص367_368، باب زيادة الرقّة على الفتيات والشفقة عليهنّ.

(4) المصدر نفسه، ص486، ح27658 و27659.

(5) المصدر نفسه، ص475، ح27622؛ ص481، ح27644.

(6) المصدر نفسه، ص479، ح27637.

(7) المصدر نفسه، ص481، ح27644.

(8) المصدر نفسه، ج20، ص176_177، ح25355.

أنّ الأمومة الاجتماعية ليس لها أسباب بيولوجية فهي تتبلور في الظروف التربوية والبيئية وفق ما تقتضيه الثقافة السائدة في المجتمع[1].

ورعاية الأم لطفلها، بحسب الرؤية الإسلامية تستند إلى أسباب بيولوجية[2]؛ وإن كان للعوامل التربوية أثر في تقوية أو إضعاف الخصوصيات الأمومية أو بلورة صفات أمومية خاصة. أحيانًا تتكفّل المرأة في دور الأم بمسؤوليات ملزمة مثل المحافظة على سلامة الجنين[3]. ولكن بعد ولادة الطفل، لا تلزمها أيّ مسؤولية؛ ذلك أنّ الرضاعة وتنشئة الطفل بالمشاركة مع الأب هي أمور ذات قيمة كبيرة ويترتّب عليها أجر وثواب عظيمان.

يقول النبي الأكرم (ص):

«أيّما امرأة رفعت من بيت زوجها شيئًا من موضع إلى موضع تريد به صلاحًا نظر الله إليها، ومن نظر الله إليه لم يعذّبه، فقالت أمّ سلمة: يا رسول الله ذهب الرّجال بكلّ خير فأيّ شيء للنّساء المساكين؟ فقال (ع): بلى إذا حملت المرأة كانت بمنزلة الصّائم القائم المجاهد بنفسه وماله في سبيل الله فإذا وضعت كان لها من الأجر ما لا يدري أحد ما هو لعظمه، فإذا أرضعت كان لها بكلّ مصّة كعدل عتق محرّر من ولد إسماعيل، فإذا فرغت من رضاعه ضرب ملك كريم على جنبها وقال استأنفي العمل فقد غفر لك»[4].

لقد تكفّلت بعض التعاليم الدينية بشرح وبيان عظمة الدور الذي تؤديه الأم وقيمة الأعمال التي تقوم بها من وجهة نظر الإسلام، حيث توصي هذه

---

(1) انظر: مكي هام، **فرهنگ نظريه هاى فمينيستى**، ص290.

(2) المجلسي، **بحار الأنوار**، ج4، ص183، ح10.

(3) لهذا السبب، إذا خافت على سلامة الجنين، يجب أن تتجنّب حتى الصوم الواجب.

(4) الحر العاملي، **وسائل الشيعة**، ج21، ص451، ح27557.

التعاليم بالإحسان إلى الأم[1] وتخصّها بشكل أكبر بالبرّ[2]؛ وأنّ جلب رضاها وتحقيق الأنس بها أفضل من الجهاد[3]؛ وأن الجنة تحت أقدامها[4]. نعم، بالإمكان تكليف الآخرين للقيام بدور الأمومة واستخدام مربية للأبناء أو إلحاقهم بمؤسسات الرعاية؛ غير أنّ تكريم الأمومة وتعظيمها يشيران إلى أنّ قيام الأم الحقيقية بهذا الدور وإن على نحو غير ملزم أمر مطلوب في الشريعة.

3ـ3ـ الإدارة الاجتماعية

لقد أجمع كلّ الفقهاء تقريبًا على أنّ الولاية الاجتماعية العامة هي من المواقع الجنوسية[5]، حيث تدلّ بعض الروايات الإسلامية على النهي عن حضور المرأة في هذا الموقع[6]. فضلًا عن عدم حثّها النساء على تبوّؤ مواقع في القضاء والاستشارات العسكرية والحكومية العليا[7].

3ـ4ـ الجهاد العسكري

الجهاد ضدّ المعتدين والكفار مسؤولية الرجال بالدرجة الأولى؛ إذ لم تكلّف المرأة بحفظ أمن الحدود والمدن:

---

(1) الكليني، الكافي، ج2، ص157ـ158، ح1.

(2) المصدر نفسه، ص162، ح17.

(3) المصدر نفسه، ص163، ح20.

(4) النوري، **مستدرك الوسائل**، ج15، ص180، ح17933.

(5) حسين علي منتظري نجف آبادي، **دراسات في ولاية الفقيه وفقه الدولة الإسلامية**، ج1، ص335 و369 و407. طرح بعض الفقهاء نقاشًا في باب القضاء واعتبروه ولاية خاصة ومشروطة بالذكورة، حول هذا الموضوع انظر: الشهيد الأول، **الدروس الشرعية في فقه الإمامية**، ج2، ص65؛ الشهيد الثاني، **مسالك الأفهام إلى تنقيح شرائع الإسلام**، ج13، ص326ـ329؛ علي الطباطبائي، **رياض المسائل في تحقيق الأحكام بالدلائل**، ج15، ص5 و8.

(6) انظر: الصدوق، **من لا يحضره الفقيه**، ج3، ص554، ح4900؛ ص556، ح4911؛ ج4، ص364.

(7) الحر العاملي، **وسائل الشيعة**، ج12، ص46، ح15605ـ15606.

قال الإمام علي (ع): «كتب الله الجهاد على الرّجال والنّساء فجهاد الرّجل بذل ماله ونفسه حتّى يقتل في سبيل الله، وجهاد المرأة أن تصبر على ما ترى من أذى زوجها وغيرته»[1].

وهنا يستوقفنا سؤال: ما هو تأثير التحولات الاجتماعية على مرّ الأعصار والأمصار في تحسين التحوّل في المواقع والأدوار؛ أو بعبارة أدق، هل يصرّ الإسلام في ظروف التطوّر الاجتماعي على الإبقاء على المواقع والأدوار الجنوسية ثابتة أم إنّه يقبل بتطوّرها[2]؟

للإجابة عن السؤال نقسّم الأدوار والمواقع إلى قسمين متحوّل وثابت. القسم المتحوّل يتضمّن أمورًا لا ترى الشريعة في المحافظة عليها في ظروف التحوّل قيمة تذكر، وبالتالي لم تجد ضرورة للتأكيد على ثباتها. وفي المقابل، يجب أن تحافظ الأدوار الثابتة على قيمتها في الظروف الاجتماعية المتحوّلة. والحقيقة أنّ تشخيص مصاديق كل قسم بحاجة إلى مراجعة النصوص الدينية؛ ما يعني أنّه عمل تخصّصي واجتهادي لا بدّ من أن يتمّ وفق المعايير العلمية.

ومن حيث إنّ الشريعة الإسلامية هي الشريعة الخاتمة والعالمية والخالدة، فإنّ المبدأ الأصلي هو أنّ الأحكام والوصايا والترجيحات الدينية خالدة على مرّ الزمان والمكان؛ ما لم توجد قرينة تنقض ذلك. للمثال نقول: عندما صدرت الروايات التي تفيد فضل الرضاعة من الأم، كان لبن الأم أفضل من لبن الحيوانات؛ ولكن بعد ظهور التكنولوجيا الحديثة في إنتاج

---

(1) الكليني، **الكافي**، ج5، ص9، ح1.

(2) إنّ النقاش حول إمكان تطوّر المواقع والأدوار هو بحث قيمي يتمحور حول السؤال عن مدى فائدة هذه التحوّلات من عدمها؛ وليس البحث في إمكان حصولها؛ لذا، فإنّ جوهر هذا البحث ليس من نمط المباحث السوسيولوجية.

الحليب الجاف، يمكن في الظروف الراهنة أيضًا الاستفادة من إطلاق الروايات لإثبات فضل الرضاعة من الأم.

طبعًا، في بعض الأحيان، تتوفر لدينا بعض القرائن التي تبرهن بوضوح وصراحة ثبات الأدوار والمواقع؛ وقد تشتمل هذه القرائن على عبارات عامة، كما في الرواية الشهيرة «ما من لبن رضع به الصّبيّ أعظم بركةً عليه من لبن أمّه»[1]. وتوجد روايات تصف أوضاع آخر الزمان يمكن أن تتّخذ قرائن واضحة على تحسين بعض المواقع والأدوار. وهذه الروايات التي تستعرض الخصوصيات السلبية لآخر الزمان مثل شيوع الفساد ومصاديق من قبيل المحرمات والمرجوحات، تشير إلى أنّ الشريعة في الظروف الاجتماعية المتحوّلة أيضًا تعنى بالمحافظة على كيان الأسرة ومواقع الرجل والمرأة وبعض الأدوار.

قال الإمام جعفر الصادق (ع) في بيان الخصوصيات السلبية لآخر الزمان: «ورأيت المرأة تقهر زوجها، وتعمل ما لا يشتهي، وتنفق على زوجها... ورأيت النّساء قد غلبن على الملك، وغلبن على كلّ أمر لا يؤتى إلّا ما لهنّ فيه هوًى»[2].

وقال النبي الأكرم (ص) في بيان أوصاف آخر الزمان: «وأطاع الرّجل زوجته، وجفا جاره، وقطع رحمه، وذهبت رحمة الأكابر، وقلّ حياء الأصاغر... ويسبّ الرّجل أباه، ويحسد الرّجل أخاه... وتزيّن الرّجال بثياب النّساء، وسلب عنهنّ قناع الحياء»[3].

---

(1) الحر العاملي، وسائل الشيعة، ج21، ص452، ح27559.

(2) المجلسي، **بحار الأنوار**، ج52، ص257 و259، ح147؛ انظر: ص265، ح151؛ ج74، ص139، ح14.

(3) المصدر نفسه، ص263ـ264، ح148.

كما يقول الإمام علي (ع) في وصف حوادث آخر الزمان: «وشارك النّساء أزواجهنّ في التّجارة حرصًا على الدّنيا... وتشبّه النّساء بالرّجال والرّجال بالنّساء»[1].

وعن الإمام الصادق (ع) نقلًا عن الإمام علي (ع) في علامات آخر الزمان: «إذا تسلّطن النّساء وسُلّطن الإماء وأمّر الفتيان»[2].

4ـ التمايز الجنوسي في الحقوق

إنّ الفوارق الحقوقية بين المرأة والرجل في محيط الأسرة والمجتمع من الوضوح لدى الفقهاء بحيث لا يشوبها أيّ مجال للشك أو الشبهة. وتشمل هذه الفوارق العبادات والعلاقات الاجتماعية والحقوق المدنية والحقوق الجزائية[3].

ونجد أمثلة الفوارق في الأحكام الاجتماعية بين المرأة والرجل في التمايز في الدية والقصاص وبعض الحدود الشرعية مثل أحكام الارتداد والرجم والحجاب وتولّي منصب الولاية الاجتماعية والقضاء والمرجعية[4].

أمّا التمايز في الحقوق والتكاليف في مجال أحكام الأسرة[5] فيظهر

---

(1) المصدر نفسه، ص193، ح26؛ انظر: ص191، ح24.

(2) المصدر نفسه، ص265، ح151.

(3) الحقوق الأساسية، كما يعرّفها فقهاء القانون، هي الحقوق التي تتعلّق بالإنسان من حيث كونه إنسانًا وبصرف النظر عن قوميّته أو جنسه أو دينه أو عرقه، لذلك، لا تنطوي على أيّ مساحة للفوارق أو التمايزات؛ لكن توجد حالات قد يعتبرها فقهاء القانون أنّها تجسيد للحق الإنساني ودون لحاظ الجنس، لكنّها من وجهة نظر الإسلام جنوسية لا تندرج ضمن الحقوق الأساسية.

(4) بعض هذه الأحكام موضع إجماع الفقهاء وبعضها الآخر أيضًا قريب من ذلك.

(5) يعتقد مطهري في صفحة 145 من كتاب: **نظام حقوق المرأة في الإسلام**، أنّ الفوارق الحقوقية بين المرأة والرجل تنحصر في الحياة الأسرية فقط. لكن دون شك، ربّما تعتبر هذه زلّة قلم من الشيخ. للتعرّف إلى النقد الموجّه إلى هذا الرأي انظر: محمد رضا زيبائي نجاد، =

في مسائل من قبيل تعدّد الزوجات، والطلاق، وإدارة الأسرة، والنفقة، والإرث والعاقلة[1]. وتفسَّر هذه الفوارق الحقوقية في نظام التشريع العادل في إطار التكيّف مع الفوارق البيولوجية والأدوار الجنوسية وفي خدمة التحقيق الأمثل للأهداف المنشودة وبالتنسيق مع الأحكام الحقوقية الأخرى، وبذلك لا يمكن وصمها بالتمييز الظالم.

تبيّن بعض التعاليم الدينية، التي تعتبر أحكام الشريعة ثابتة لا تتغيّر إلى يوم القيامة[2]، أنّ الأحكام الحقوقية الجنوسية أيضًا غير قابلة للتغيير. طبعًا، ثبات الحكم قائم ما دام موضوع الحكم لم يتغيّر ولم تظهر مصلحة أهم تزيح الحكم لصالح آخر أهم، ولم تتحقّق العناوين الثانوية كالاضطرار[3].

5ـ الأسرة كيان طبيعي

يطرح العلماء رأيين حول الأسـرة وكيانها، يؤمن الـرأي الأول بتاريخانية الأسـرة وقد ساهم العديد من العلماء في بلورته. لقد اعتقد موريس مـورغـان (Lewis Henry Morgan) (1818ـ1881) عالم الأنثروبولوجيا الشهير في القرن التاسع عشر الميلادي أنّ الأسرة لم يكن لها وجود إبان بزوغ فجر الحياة البشرية على الأرض. فالعلاقات الجنسية

= تفاوت ها، هويّت ونقش هاي جنسيتى، هويت ونقش هاى جنسيتى (مجموعة مقالات)، ص123.

(1) إذا ارتكب شخص جريمة عن غير قصد فعلى «العاقلة» ـ وهم طائفة من الرجال من أقارب الأب ـ دفع ديّة المجني عليه، ليس ذلك من واجبه. للاستزادة حول هذا الموضوع انظر: المحقق الأول، **شرائع الإسلام في مسائل الحلال والحرام**، ج4، ص230.

(2) الكليني، **الكافي**، ج1، ص58، ح19.

(3) أحيانًا يكون موضوع الحكم نفسه مرنًا ومتحركًا بحيث تختلف مصاديقه على مرّ الزمان، على سبيل المثال، إنّ موسيقى اللهو (التي تناسب خصيصًا مجالس اللهو واللعب) هي محرّمة لدى معظم الفقهاء، فهنا قد تكون موسيقى خاصة في فترة معينة مصداقًا لموسيقى اللهو، لكن مع تغيّر الثقافة والذوق العام تصبح في زمن آخر غير مخصّصة لمجالس اللهو.

كانت متحرّرة تمامًا من كل قيد، حيث كانت مجموعة من الرجال تضاجع مجموعة من النساء، ووسط هذا الجمع كان الأطفال ينشأوون ويكبرون. ولم تتبلور الأسرة إلّا في عصر ظهور الملكية الخاصة وتقسيم الموارد بين الأشخاص. وكان الرجال في تلك العصور يتقاسمون النساء في ما بينهم كما هو الحال مع سائر الأشياء، فيحصل كل رجل على امرأة أو أكثر ويرتبط معها بعلاقة جنسية دائمة، وبذلك يشكل أسرته الخاصة به، وبهذه الطريقة عُرف النظام الأسري الأبوي [البطريركي].

لقد قوبل هذا الرأي بترحاب كبير في أوساط العلماء الغربيين، وتبنّى إنجلز (Friedrich Engels) (1820ـ1895) هذه النظرية في كتابه الشهير «أصل الأسرة: الملكية الخاصة، الدولة»[1]. فقد كان يعتقد بعدم وجود جذور طبيعية لكيان الأسرة الأبوية والعلاقات التي تحكمها، وأنّ نشأة النظام الأبوي تعود إلى حقبة تاريخية خاصة تتمثّل في ظهور الملكية الخاصة. لم يكن إنجلز يعارض الزواج، ولكن كان يروّج لفكرة أنّ علاقة الزواج يجب أن تتشكل في إطار المجتمع الاشتراكي واستنادًا إلى الحب بعيدًا عن سيطرة الذكر[2].

ولا بدّ من أن نذكر أنّ نظرية الانتخاب الطبيعي لداروين والتي شغلت الأذهان منذ عام 1895م كان لها تأثير عميق على شرح نظرية تاريخانية الأسرة. من وجهة نظره، إنّ الصراع من أجل البقاء هو عامل لاإرادي في التكيّف مع المحيط ضمن عملية التطوّر التدريجي. وهو ما يطلق عليه «إله الانتخاب الطبيعي»؛ إذ من خلال «انتخاب محض طبيعي وعن طريق الصدفة» ودونما هدف ونظام وخطة هادفة مسبقة، تتبلور أنواع جديدة من

---

(1) The Origin of the Family, Private Property, and the State (1884).

(2) فريدريك إنجلز، منشأ خانواده: مالكيت خصوصى ودولت، ص364؛ سوزان جيمس، فمينيسم ودانش هاى فمينيستى، ص88؛ أندريه ميشيل، جامعه شناسى خانواده وازدواج، ص24ـ32.

الحياة. وتقف هذه النظرية بإزاء نظرية الخلق الواعي والذكي التي تقول إنّ كل كائن طبيعي، لا سيّما الإنسان، خُلق طبقًا لخطة مسبقة ومواصفات معيّنة، ويمتلك جوهرًا متمايزًا عن الحيوانات ومستقلًّا بشكل تام.

قد يقال إنّ نظرية داروين طُرحت في الأصل لشرح التطوّر في الحياة الطبيعية؛ لكنّها تمخّضت عن نتائج عجيبة في مجالات علم الفلك وعلم اللغة والفيزياء والمجالات الاجتماعية؛ بل وحتى الأخلاق، واستطاعت أن تشيع فكرة أنّ أيّ كلام عن «النظام الأخلاقي» أو «إله معيّن» -خلق كل شيء طبقًا لمفهوم الحكمة والوعي وهدى- إنّما هو كلام أجوف لا أساس له. وبناءً على هذه النظرة، فإنّه يفسَّر وجود الكائنات والمخلوقات وفقًا لنظرية الصدفة والانتخاب الاتفاقي[1].

إذن، فهذه النظرية -التي سُرِّيَت إلى البنى الاجتماعية والأسرة أيضًا- تعتبر الأسرة مؤسسة قد تشكلت دون أيّ خطة هادفة مسبقة، وهي تتطوّر طبقًا لمبدإ التكيّف مع البنى الاجتماعية. على هذا، فإنّ الأسرة الممتدة تتناسب مع بنية المجتمع الإقطاعي، والأسـرة النووية تلائم المجتمع الصناعي، والأنماط الجديدة في التعايش تتناسب مع المجتمع ما بعد الحداثي. صحيح أنّ هذه الرؤية بصدد وصف نموذج التحوّلات في الأسرة وشرحه، ولكن قد تفرز نتائج ووصايا؛ كما يؤكد ألفين تافلر (Alvin Toffler) في كتابه «الموجة الثالثة» على أنّ ظهور أنماط جديدة للأسرة في العصر ما بعد الصناعي أمر حتمي؛ لذا، فالتشبّث بالعلاقات الخاصة بالأسرة الممتدة أو النووية في العصر ما بعد الصناعي يعيد جميع العلاقات الاجتماعية والصناعية إلى العصر الماضي؛ ومن هنا، يوصي

---

(1) انظر: فرانكلين لوفان بومر، جريان های بزرگ در تاريخ انديشه غربی: گزيده آثار بزرگ در تاريخ انديشه اروپای غربی از سده های ميانه تا امروز، ص734_735؛ جان كارترايت، تكامل ورفتار انسان، ص54_55.

تافلر المؤسسات الدينية أن تعيد النظر في تعاليمها الأخلاقية على نحوٍ لا يشعر معه الشخص بالذنب جراء اختياره لأنماط مختلفة من التعايش، وإلّا فالأديان سيكون مصيرها الفشل والانكسار بسبب عدم تكيّفها مع الظروف الجديدة[1].

في الجهة الأخرى، نرى نظرية المنشإ الطبيعي للأسرة التي تقوم على مبدإ غائية الخلق بالاستناد إلى أصالة الأسرة، والتي تقول إنّ الأسرة وُجدت مع التباشير الأولى لظهور البشرية، وإنّ تشكلها يأتي نتيجة للحاجة الغريزية عند الإنسان، وعلى حدّ تعبير العلماء المسلمين، على الرغم من عدم وجود دليل قاطع يدلّ على غريزية حاجة الإنسان إلى التعايش الاجتماعي (مدني الطبع)، فإنّه لا ينبغي التشكيك في غريزية الحاجة لتشكل الأسرة؛ إذ إنّ التأكيد على مبدإ الزوجية في خلق آدم (ع) وحواء، ووجود أرضية بيولوجية للسكينة والاستقرار في الزواج، والنزوع الطبيعي لآدم (ع) للعيش مع حواء، كلّ ذلك يمكن أن نستلهمه من النصوص الوحيانية[2].

بناءً على هذه الرؤية، فإنّه مضافًا إلى أنّ تشكيل الأسرة هو خطة غائية الخلق من أجل ديمومة البشر ونشاطهم وديناميتهم، فإنّ الهيكل الخاص للأسرة ـ والقائم على إدارة الرجل ـ أيضًا ذو أساس غريزي؛ بمعنى أنّ الخصوصيات الجسمية والنفسية للمرأة والرجل مصمّمة على نحوٍ يجعلها تنسجم مع البناء العمودي للأسرة. بدورهم أرسى العلماء المسلمون هذه الفكرة على فرضية التناغم بين التشريع والتكوين، فخرجوا بنتيجة أنّ أيّ تحوّل في بنية الأسرة يعني الحركة عكس النظام الطبيعي والغائي للخلق،

(1) انظر: ألفين تافلر، موج سوم، ص288ـ311.

(2) سورة الروم: الآية 21؛ سورة الأعراف: الآية 189.

وبالتالي فهي حركة مضرّة، وأنّه لا بدّ من توجيه التحوّلات في الأسرة وإدارتها في ضوء المحافظة على هذه العلاقات[1].

وهنا نقف عند ملاحظة تستحق التأمّل وهي أنّ التعاليم الدينية تضع أمامنا تقريرين وتوصية، فحوى التقرير الأول هو أنّ الأسرة وُجدت منذ أن تشكلت أولى المجتمعات الإنسانية، أو بعبارة أخرى: تزامن ظهور المجتمع الإنساني مع وجود الأسرة[2]. ويقول التقرير الثاني إنّه منذ اليوم الأول لتشكل الأسرة، عُرض نموذج للعلاقة بين الزوجين يتناسب مع الخصوصيات البيولوجية للمرأة والرجل. أمّا التوصية المعروضة فتفيد بضرورة المحافظة على كيان الأسرة وبنيانها القائم على قيمومة الرجل وإدارته، والأضرار المترتّبة على الانحراف عن هذا المبدإ.

بالمقدار الذي شرح الأنثروبولوجيون وعلماء الاجتماع نظرية تاريخانية الأسرة، فإنّ رؤيتهم الواردة في القضيتين الأوليين متناقضة مع نظرية المنشإ الطبيعي للأسرة؛ ولكنّ الملاحظة السوسيولوجية القائلة إنّ الأسرة مرّت بتحوّلات وتطوّرات على مرّ التاريخ ملاحظة واضحة لا يشوبها أيّ شك. وكلّ ما يؤكّد عليه الدين هو النظرة القيمية إلى هذه التحوّلات؛ نظرة لم تتبنّاها العلوم الاجتماعية لا كمنطلق ولا كمبدإ.

اعتبر بعض المثقفين المسلمين، في ضوء قبولهم بمفهوم القيمة التحكيمية لنظرية تاريخانية الأسرة، أنّ تحوّل بنية الأسرة في خضم الظروف الاجتماعية المتغيّرة أمرٌ ضروري. ويترتّب على ذلك القبول

---

(1) المقصود بالإنسان والبشر هنا آدم (ع) وحواء وذريّتهما؛ لكن هل وجد قبل خلق آدم (ع) إنسان أو ما يشبهه فهذا خارج عن نطاق بحثنا، أعني أنّنا نتحدّث عن الإنسان الذي هو خليفة الله والعاقل المختار المكلّف.

(2) للتعرّف إلى آراء العلماء المسلمين انظر: الطباطبائي، **الميزان في تفسير القرآن**، ج2، ص269_276؛ مطهري، **نظام حقوق زن در اسلام**، ص143_155.

بالتحوّل في العلاقات الحقوقية للأسرة. فحين نقبل بإمكان تطوّر الأسرة، يصبح التمسّك بالعلاقات الحقوقية التقليدية للأسرة في العصر الجديد مثالًا للجمود والتخلّف. طبقًا لهذه النظرية، وبعد إعادة قراءة النصوص الإسلامية، يظهر الرأي القائل إنّ التشريعات والأحكام الواردة في الكتاب الكريم والسنّة المطهرة ملائمة للأسرة العربية في بداية ظهور الإسلام؛ ما يعني ضرورة ترميم تلك الأحكام بما يتناسب وأجواء المجتمع الحداثي وما بعد الحداثي والخروج بقالب جديد. فالشيء الوحيد الذي يمكن الدفاع عنه هو أصل الأسرة، وكل ما عدا ذلك لا يمكن التعويل على ثباته وديمومته بما في ذلك البنى والعلاقات الحقوقية.

على هيكلها والعلاقات الحقوقية الثابتة في الظروف الاجتماعية المتغيّرة. وفقًا لهذه الرؤية، فإنّ تطوّر الأسرة من الممتدة إلى النووية وإلى أنواع أخرى جديدة يمكن القبول به في حالة واحدة فقط وهي المحافظة على الضوابط والعلاقات الشرعية[1].

وطبعًا، لسنا بحاجة هنا إلى توضيح تأثير كل من تينك النظريّتين على النظام التربوي وتوجهاته الأسرية.

6ـ الاهتمام بالعناصر الثابتة في التحولات الاجتماعية

أحيانًا، تُعرَّف الحداثة (Modernity) بأنّها الشعور بالتجديد أو بأنّ الحياة الراهنة تختلف بصورة بنيوية عن الحياة السابقة بسبب التغيرات

(1) بالنسبة إلى المقارنة بين الرؤية الطبيعانية والتاريخية حول الأسرة، انظر: محمد مجتهد شبستري (حوار)، «**زنان، كتاب وسنّت**»، مجلة: زنان، ص19ـ23. يعتقد مجتهد شبستري أنّ أصل وجود الأسرة ثابت وعلى العكس من تركيبها؛ لكن لازم القبول بالرؤية التاريخانية للأسرة شيء غير هذا؛ إذا تقرّر أن تبلور الأسرة ناجم عن بروز ظروف اجتماعية خاصة ومسبوق بالعدم، فمن الممكن أن تؤثّر هذه التحولات الاجتماعية في المستقبل أيضًا على ضرورة صيانة أصل الأسرة.

الاجتماعية والثقافية الحاصلة، وبالتالي لا بدّ لرؤى الإنسان وسلوكياته من أن تتكيّف مع هذه الحركة.

الإنسان الحداثي هو الإنسان الذي يعيد إنتاج نفسه باستمرار. يعتقد الفيلسوف الاجتماعي المعاصر هابرماس (Jürgen Habermas) أنّ من بين خصوصيات الإنسان الحداثي الإيمان بفكرة التقدّم ومعارضة حضور الدين في الميادين الاجتماعية للحياة، والاعتقاد بقدرة العلم البشري والعقل الأداتي على حل المعضلات الاجتماعية[1].

يلخّص التحوّل والتطوّر فحوى فلسفة تاريخ الحداثة، والمقصود من ذلك الإيمان بحركة التطوّر العامودي للتاريخ والذي بمقتضاه يتنكّر الإنسان لوضعه الراهن أملًا في غدٍ أكثر إشراقًا. ولتحقيق التطوّرات المستقبلية تنصرف الحداثة عن الحكمة الخالدة والقيم الثابتة لترمي بنفسها في مستنقع النسبية والهلامية. طبقًا لهذه الرؤية لا مكان للقواعد الأخلاقية الثابتة والأدوار والحقوق الثابتة.

ويطرح الكثير من الحداثويين في المجتمعات الإسلامية وتقليدًا للمفكرين الغربيين[2] قراءة تاريخانية للتراث والحداثة؛ حيث يعبّرون عن التراث بالماضوية والجمود والرجعية والتخلّف، ويرون في الحداثة تجسيدًا للمستقبلية والتطوّر والتقدّم؛ غير أنّ هذه النظرة مجتزأة وناجمة عن الجهل بروح الحداثة. إنّ حقيقة الحداثة هي النظرة المعرفية المختلفة إزاء الإنسان والعالم، وأنّ تعارضها مع عالم التراث هو تعارض معرفي لا زمني.

إنّ تفسير التعارض بين التراث والحداثة بالتعارض بين الرؤية الكونية

---

(1) انظر: حميد عضدان لو، **آشنايي با مفاهيم اساسى جامعه شناسى**، ص558_565.

(2) انظر: زيگمونت بامن، «مدرنيته، مدرنيته ومدرنيسم»، في: حسين علي نوذري (جمع وترجمة)، **مجموعة مقالات في السياسة والثقافة والنظرية الاجتماعية**، ص27.

والرؤية الإنسانية ومنهج الحياة البشرية، يتيح إمكانية المقارنة بين عناصر الحداثة المعاصرة وعناصر الحضارات المنافسة لها؛ كما تتم المقارنة بين نظامين فكريين على أساس عناصرهما الفلسفية؛ لذا، لا ينبغي من خلال نظرة سطحية وأحكام مسبقة تفسير الحداثة بالتحوّل والتغيير، واتّخاذ هذا التفسير المغلوط ذريعة لنبذ التراث بتهمة الجمود والتحجّر الفكري. ولنا أن نتساءل، هل كانت الحضارات السابقة تعارض التقدّم؟ أم إنّها كانت تضع للتقدّم قواعد خاصة؟

يتعلّق الصراع الذي تخوضه الحداثة مع الحضارات التي سبقتها حول طرح العقل العملي جانبًا وتسييد العقل الأداتي (Zweckrationalitat) والتجريبية وهتك القدسية وإقامة العلمانية والنسبية الأخلاقية والمادية والتنكر للغيب وما وراء الطبيعة، وفي الجهة المقابلة القبول بالأمر القدسي والمسائل المتعالية والمعرفة الوحيانية وحضور الدين في المجتمع وثبات القيم الأخلاقية ورسوخها؛ إنّه صراع حول قبول نموذج خاص للتقدّم؛ وليس بحثًا حول الجمود والتحوّل[1].

باعتقادنا أنّ التحوّل الذي يعني خلق فرص وإمكانات جديدة، وإصلاح النقائص السابقة عبر طرح المفاهيم والنظريات وتأسيس البنى المتجدّدة لتحقيق سعادة البشرية، هذا المعنى للتحوّل ليس مفيدًا فحسب؛ بل هو ضروريٌّ أيضًا؛ لكنّنا نعتقد بأنّ التحوّل ليس بمعزل عن الوجهة والقصد، وهو يحقّق السعادة البشرية الحقيقية حين تكون الوجهة وعلائم الطريق هي الأصول والقواعد والتعاليم الراسخة والثابتة الصادرة عن

---

(1) للتعرّف أكثر إلى خصوصيات الحداثة، انظر: لارنس كهون، متن هايى بر گزيده از مدرنيسم تا پست مدرنيسم، لا سيّما مقالة: «اخلاق پروتستانت وروح سرمايه داري وقطعه اى از علم به مثابه حرفه»، بقلم ماكس فيبر، ص159-178؛ مقالة «ديالكتيك وروشنگرى»، لماكس هوركهايمر وتيودور أدورنو، ص243-258.

الوحي المعصوم أو العقل العملي. وحدها الأصول والتعاليم العقدية والأخلاقية والعملية الثابتة التي تستطيع دفع التحوّلات في وجهة صحيحة.

في ضوء ما قيل، فإنّنا نؤمن طبقًا للنظرة الإسلامية بوجود ثوابت ومتغيرات؛ لكنّ المهم هو التمييز الدقيق بينهما. ومن حيث إنّ التغيّر وفقًا لأسس خاصة هو الكلمة المفتاحية في الفكر الحديث، فإنّ العلماء والمفكرين والمؤسسات المختصة في إنتاج الفكر تسعى جاهدة لطرح نظريات في الحقول الاجتماعية والتربوية والتعليمية لتعبّد الطريق أمام تربية الإنسان الحداثي، وطبعًا معظم هذه المساعي يكمّل بعضها بعضًا.

ومن بين هذه المساعي تقديم صورة عن الهوية بوصفها شيئًا غير أساسي ومصطنعًا يتبلور خلال عملية التكيّف الاجتماعي[1]. ويعبّر عن هذه المسألة- كما مرّ علينا- بهلامية الهوية. وقد بلغ تركيز علماء الاجتماع وبالأخصّ علماء الاجتماع النسويين، على هلامية الهوية حدًّا يمكن معه تفسير التغيّر في الأدوار، لقلب العلاقات الجنوسية بهذه الطريقة، بالاستناد إلى تغيّر الهوية -وأنّها تتبلور بوحي من خطاب السلطة[2] أو تركيب اللغة[3]، وأنّها ليست مسألة إرادية وانتخابية-[4]. فما لم تكن الهوية ثابتة

---

(1) انظر: حميرا مشير زادة، **از جنبش تا نظريه اجتماعى: تاريخ دو قرن فمينيسم**، ص8.

(2) ميشيل فوكو (Michel Foucault) (1926-1984)، فيلسوف مشهور ما بعد حداثي، كان يؤكد بشكل خاص على تأثير السلطة؛ حول هذا الموضوع انظر: ميشيل فوكو، «**نيتشه وتبارشناسى وتاريخ**»، في: لارنس كهون، **متن هايى برگزيده از مدرنيسم تا پست مدرنيسم**، ص373-395؛ حميرا مشير زادة، **از جنبش تا نظريه اجتماعى: تاريخ دو قرن فمينيسم**، ص379-388.

(3) جاك دريدا (Jacques Derrida) (1930-2004)، منظّر ما بعد حداثي شهير، كان يعتقد بالتأثيرين الثقافي والاجتماعي للغة؛ حول هذا الموضوع انظر: جاك دريدا، «**پايان كتاب وآغازنوشتار**»، في: لارنس كهون، **متن هايى برگزيده از مدرنيسم تا پست مدرنيسم**، ص346-372؛ حميرا مشير زادة، **از جنبش تا نظريه اجتماعى: تاريخ دو قرن فمينيسم**، ص380-382؛ 443-458.

(4) حميرا مشير زادة، **از جنبش تا نظريه اجتماعى: تاريخ دو قرن فمينيسم**، ص458.

يتعذّر تعيين مواقع وأدوار ثابتة للمرأة والرجل، وبالتالي يتحتّم منح المرأة المعاصرة أدوارًا متعدّدة ومتفاوتة عن المرأة في الماضي[1]؛ من هنا، وعلى الرغم من التغيّر في الهوية، فإنّ الإصرار على صيانة الأدوار التقليدية أمر خاطئ يضع أمام المرأة مشاكل اجتماعية ويؤدّي بها إلى التخلّف[2].

في الخطوة التالية، فإنّ القبول بمبدإ التغيّر في الأدوار سوف يفرز نتائج جديدة؛ فإذا كانت الهوية والأدوار برمّتها متغيّرة، فليس على المجتمع التقليدي أن يحافظ على القوانين الحقوقية الماضية ومواصلة التمييز الحقوقي؛ بل ينبغي تحديث الحقوق بما يتناسب والتغيّر الحاصل في الأدوار. وهنا يُغلق ملف الفوارق الحقوقية الثابتة، وكخطوة أخيرة، يتم التشكيك في الأصول الأخلاقية الثابتة والمنظومات القيمية والمسلّمات الاجتماعية[3]؛ وإلغاء القواعد التربوية والتعليمية التي تقرّ بالفوارق بين المرأة والرجل، ثمّ في نهاية المطاف يُطرح النظام التعليمي الأندروجيني كبديل مناسب للنظام التعليمي الجنوسي.

في ظنّنا، إذا لم تكن التحوّلات المتعلقة بالهوية مواكبة لنظام التكوين

(1) طبعًا، تواجهنا هنا مغالطة وهي كون الهوية في العالم الواقعي أمرًا هلاميًا لا يعني أنّ هلاميتها شيء جيد؛ أو إنّ أيّ تحوّل فيها يكون أمرًا جيدًا. في الغالب لا يمتلك الباحثون في العلوم الاجتماعية نظرة قيمية صريحة حول تحوّلات الهوية والدور؛ بيد أنّ قراءاتهم وتحليلاتهم في الكثير من المواقع تحمل قيمة تحكيمية، تسوق المدراء والفاعلين إلى نتائج قيمية.

(2) انظر: مانويل كاستلز، **عصر اطلاعات: اقتصاد، جامعه وفرهنگ**، ج2، ص47؛ حميرا مشير زادة، **از جنبش تا نظريه اجتماعى: تاريخ دو قرن فمينيسم**، ص458.

(3) انظر: أنطوني گيدنز، **جامعه شناسى**، ترجمة: منوچهر صبوري كاشاني، ص178؛ فيفين بار، **جنسيت وروان شناسى اجتماعى**، ص62؛ حميرا مشير زادة، **از جنبش تا نظريه اجتماعى: تاريخ دو قرن فمينيسم**، ص6؛ ميخائيل أس. بازيس وريتشارد جي. گلز، «**تبعيض جنسى**»، مجلة: پيام زن، ص34-35.

والتشريع والمنظومات القيمية، فعلينا أن نتوقّع عواقب وخيمة كثيرة، أهمها الآتي:

أولًا: إذا لم تتناغم صورة المرأة والرجل عن نفسيهما وعن مطالبات المجتمع منهما مع الطبيعة التكوينية الثابتة، وقاوما (الرجل والمرأة) المقتضيات الطبيعية، فإنّ ذلك سيقلّل ميلهما نحو السلوكين الأنثوي والذكوري، وتتماهى الفواصل السلوكية للجنسين، وبخاصة في الروابط الأسرية، فيخبو بريق الجاذبية لكل منهما في عين الآخر وكذا تتقلّص فاعليتهما. إنّ الأدوار المتفاوتة التي يكمّل بعضها بعضًا ـعلى حدّ تعبير دوركهايم (David Émile Durkheim) (1858ـ1917) تعبّر عن نفسها بأجلى صورة في تقسيم العمل المنزلي- تخلق وشيجة الألفة والمحبة بين الزوج والزوجة. إنّ ميل الجنسين بعضهما إلى بعض لا يعود إلى التشابه بينهما، وإنّما إلى الاختلاف في طبيعتهما ومسؤولياتهما الاجتماعية. في الحقيقة، كل من المرأة والرجل جزء من مخلوق كامل بحيث إنّ وحدة هذين الجزأين تشكّل ذلك المخلوق الواحد والكامل. لذلك، فالمحافظة على نموذج تفكيك الأدوار تزيد وتقوي من اللحمة الأسرية وتماسكها، ويقوّي الشعور بالتعاون والتعاضد، في حين أنّ إلغاء هذا النموذج يجعل من الزواج علاقة مضطربة غير دائمة، تحكمها الغرائز والأهواء العابرة بدلًا من النظام الأخلاقي[1].

ثانيًا: إذا انساقت تحوّلات الهوية صوب إلغاء الفوارق الجنوسية، فعلينا أن نترقّب ضعف البنى العقدية. فالصورة الذهنية الجديدة عن المرأة والرجل تدفع الشخص إلى مناقضة نفسه أثناء تعاطيه مع التعاليم الدينية التي ترسم لوحة مغايرة عمّا هو موجود في ذهنه، وأن يتمسّك بتفاوت الأدوار والحقوق، وتعمل على تحريضه ضدّ الدين. ويتبلور هذا الاعتراض

(1) انظر: إميل دوركهايم، درباره تقسيم كار اجتماعى، ص56ـ58.

في صورة ملائمة على شكل رغبة بالتشكيك في صدور الروايات عن المعصومين (ع) وإعادة تفسير النصوص الدينية وتقديم قراءات جديدة متناسبة مع التطورات المتعلقة بالهوية، ويظهر في صورته العنيفة في إطار مخالفة الدين الشرائعي والنزوع نحو قراءة غير شرائعية للدين، أو صوب الأديان غير الشرائعية.

ثالثًا: إنّ تغيّر الأخلاق، لا سيّما الأخلاق الجنسية مثل الحياء والعفّة عند المرأة والغيرة والحميّة عند الرجل هي من النتائج المهمة للتحولات الحداثوية على مستوى الهوية. وبحسب رأي كاستلز (Castells)، فإنّ الثورة الجنسية الغربية التي تفجّرت في عقد الستينات من القرن الماضي -وأدّت إلى ازدياد معدّل العلاقات غير المشروعة وبخاصة العلاقات المثلية، وكذا معدلات الطلاق، وتنامي ظاهرة العيش المنفرد وظهور أنواع جديدة من المعاشرة-، إنّ الثورة الجنسية هي وقبل كل شيء ثمرة التحوّل في الهوية الجنوسية[1].

رابعًا: بروز الاحتجاجات السياسية والاجتماعية الناجمة عن تغيّر مطالب المرأة والرجل، هي من النتائج المهمة لتغيّر التصوّر الجنوسي عن الذات. فتغيّرات الهوية تؤول إلى تغيّر أهداف المرأة والرجل، فتتبلور مطالب جديدة قد تترجم مثلًا إلى نزوع المرأة نحو الحضور في ميادين الإدارة وأن تحتل موقعًا متساويًا في الأسرة، والحصول على حقّ الطلاق والمساواة في القوانين، والتمتّع بالحرية الجنسية، وحقّ التصرّف بالجسد؛ ثمّ إنّ مقاومة النظام الحكومي لهذه المطالب تهيّئ الأرضية للسخط وترسيخ هوية المقاومة.

خامسًا: ما لم يتناغم تشكل الهويات الجديدة مع الحقيقة البيولوجية

---

(1) انظر: مانويل كاستلز، **عصر اطلاعات: اقتصاد، جامعه وفرهنگ**، ج2، ص249_267.

للمرأة، فسيفضي ذلك إلى ظهور تناقض بين الأنوثة والذكورة الطبيعيتين وبين الأنوثة والذكورة الاجتماعيتين. فالطبيعة الأنثوية تدفع الزوجة نحو المرونة والقبول بسلطة الزوج، وإلى بروز الأحاسيس والمشاعر الأنثوية والألفة والرعاية، بينما تتطلب الهوية الجنوسية الجديدة (الأنوثة الاجتماعية) التشبّه بالرجال والتنكر لأنوثتها. قد يصبح هذا التناقض مصدرًا للنفور الجنسي والكآبة والأمراض الجسمية والنفسية[1]. كما إنّ الخصوصيات البيولوجية للرجل أيضًا تسوقه نحو أعمال الإدارة والقيادة، وحين لا تتوفر الظروف الاجتماعية المناسبة لإبراز هذه الخصوصيات بشكل صحيح، قد يؤدّي ذلك إلى حصول سلوكيات عنيفة أو صبيانية، أو التخلّي عن المسؤولية والضعف في إقامة العلاقات وذلك بغية التعبير عن عقدة الفشل.

ثمّة مفاهيم في الفكر الإسلامي مثل غائية الخلق، وتناغم التكوين والتشريع، وجامعية الدين وشموليته، والأصول العقدية والأخلاقية الراسخة، والفوارق البيولوجية، تعدّ مقدّمات تفسّر النظرة القيمية الإسلامية حول كيفية تبلور الهوية، وتعتبر إدارة التحولات في الهوية ضرورية. وتأسيسًا على هذا يقدّم الإسلام صورة عن المواقع والأدوار الأسرية والاجتماعية تتميّز بالإصرار على ثبات بعض الأدوار والقبول بتغيّر بعضها الآخر. ووفقًا لهذه النظرة، فإنّنا نعترف بأنّ التغيّرات الاجتماعية تولّد ضرورات ومواقع جديدة تحتّم توظيف المرأة أو الرجل في هذه المواقع الجديدة بصورة متساوية أو بحسب الأولوية.

على سبيل المثال، يُنظر إلى التشكيلات والأحزاب بوصفها إمكانيات جديدة في عصرنا بمقدورها أن تستثمر مواهب واستعدادات كثيرة. وفي هذا الإطار يمكن طرح نموذج إرشادي عن النشاطات والعلاقات بين

---

(1) رؤيا منجم، زن-مادر: **نگاهی متفاوت به مسئله زن**، ص186.

المرأة والرجل في هذه المجالات الجديدة تتمثّل الأصول والعلاقات الدينية؛ ولكن في الوقت نفسه، لا ينبغي أن نغفل عن تأكيدات الإسلام على ضرورة محافظة النساء والرجال على بعض المواقع والأدوار، ويعتبر ذلك من الأدوار الثابتة التي تفضي إلى فاعلية المجتمع؛ فأدوار من قبيل الأمومة والزوجة ورعاية المنزل، هي أدوار ثابتة بالنسبة إلى المرأة، فيما الرضاعة وحضانة الأطفال وغمرهم بالحب والحنان من جملة أدوارها الخاصة؛ فضلًا عن إدارة الأسرة والمجتمع هو دور مخصّص للرجال، فلا هو قابل للتفويض[1] ولا من اللائق استصغاره والتقليل من قيمته في التحوّلات الاجتماعية.

في ضوء ما قيل حتى الآن، تتوضّح لنا مكانة مؤسسة التربية والتعليم في بلورة الهوية الجنوسية وتحوّلها؛ إذ بإمكان النظام التربوي، بما في ذلك الرسمي، أن يقدّم صورة عن الأنوثة والذكورة تكون مقدمة لتحقيق القبول بالجنوسة وأداء الأدوار الجنوسية، وكذا تأمين فاعلية المرأة والرجل في البيت والمجتمع إلى حدّ ما، والحؤول دون وقوع نزاعات وعداوات في العلاقات الأسرية.

7- موقع الأسرة في العملية التربوية

الزواج وتشكيل الأسرة في الثقافة الإسلامية يعادل بناء أفضل وأحبّ بيت عند الله عزّ وجلّ[2]. ويعزى سبب تكريم الأسرة إلى موقعها الفريد في إعادة إنتاج الثقافة وبلورة القيم الأخلاقية والاقتصادية والسياسية والاجتماعية. وبشكل عام، تتميّز الأسرة الفاعلة النشيطة عن سائر المؤسسات التربوية الأخرى بالمواصفات والخصوصيات الآتية. وتعنى

(1) الحر العاملي، **وسائل الشيعة**، ج22، ص94، ح28108؛ ج20، ص180، ح25367.

(2) الصدوق، **من لا يحضره الفقيه**، ج3، ص383، ح4343.

العلوم الاجتماعية والعلوم التربوية بهذه المواصفات والوظائف، وقد ذكرت التعاليم الإسلامية أيضًا بعضًا منها، وهذه المواصفات هي:

أولًا: الأسرة هي المحطة الأولى التي تعبئ الطفل بمعاييرها وقيمها، وهذه القيم هي الأساس الذي سيبني الطفل عليه آراءه المستقبلية. فكلّنا ننهل من النصوص الابتدائية المتخصّصة لكسب العلوم، وبعد أن ننتقل إلى الكتاب الثاني، فإنّ احتمال أن يكون الكتاب الأول أساس آرائنا ونظرتنا تجاه الكتاب الثاني أقوى من الاحتمال المعاكس. الأمر نفسه يحدث لذهن الطفل، فالأفكار والمعتقدات الأساسية التي تشكل قاعدة لآرائه اللاحقة يتلقّفها من أعضاء أسرته.

وتؤدي هذه المعتقدات الأولية دورًا أساسيًّا في رسم الصورة المستقبلية للطفل[1]. ويستعمل علماء الاجتماع عبارة «التنشئة الاجتماعية الابتدائية» (Primary Socialization) و«ترسيخ الشخصية» للتعبير عن هذا الفعل. مضافًا إلى أنّ الأسرة تعدّ أحد أكثر الأجزاء ديمومة في المجتمعات؛ إذ غالبًا ما يعيش أعضاؤها معًا لعشرين سنة أو أكثر[2]. ومن هنا نقول إنّ بمقدور الأسرة أن تنتج سلوكيات وقيمًا دائمة بحيث يصبح الأبناء، لاإراديًّا، مرآة عاكسة لعقلية الوالدين وسلوكهما.

ثانيًا: تعتبر الأسرة المؤسسة الأهم التي تتمتّع بإرادة حرّة وصلاحيات أكبر؛ بمعنى أنّ الوالدين يختارون قيمهم ومبادئهم طبقًا لمعتقداتهم

---

(1) أنطوني گيدنز، **جامعه شناسی**، ترجمة: منوچهر صبوري كاشاني، ص254.

(2) وهنا تحتل مرحلة الطفولة أهمية خاصة، فالإمام علي (ع) يقول: «وأن يسبقني إليك بعض غلبة الهوى وفتن الدنيا وتكون كالصعب النفور، إنما قلب الحديث كالأرض الخالية ما ألقي فيها من شيء قبلته، فبادرتك بالأدب قبل أن يقسو قلبك ويشتغل لبّك» (الحر العاملي، **وسائل الشيعة**، ج21، ص478، ح27635)؛ كذا، «العلم في الصغر كالنقش في الحجر» (المجلسي، **بحار الأنوار**، ج1، ص224، ح13).

وإرادتهم وينقلونها إلى الأجيال القادمة؛ لا طبقًا للمقرّرات أو التعميمات، هذا فضلًا عن أنّه في رحاب الأسرة يتشكل أفضل نمط من العلاقة وأكثرها طمأنينة، وهو التواصل وجهًا لوجه وعلى المدى الطويل وبالاستناد إلى معرفة تامة ومبنية على الثقة بين الأطراف. ويقينًا لا يوجد في هذه الأجواء شيء وراء الكواليس، والعلاقات تقوم على الإخلاص والإلفة، وقلّما تظهر في الأسرة سلوكيات التظاهر والنفاق والتملّق.

لهذا السبب نلمس فرقًا أساسيًّا بين العلاقات الأسرية وتلك السائدة في الأجواء الإدارية، بما فيها العلاقة بين التلميذ والمعلم؛ إذ إنّنا في الغالب لا نملك تصوّرًا دقيقًا عن الشخصية الحقيقيّة لمعلّمينا؛ وعليه، لا ندري إلى أيّ مدى يؤمنون بصحة آرائهم ويلتزمون بما يقولون. لذلك نقول إنّ الأسرة مفعمة بمشاعر لا نظير لها من الثقة والتآلف والوئام والتعاون بما يخلق التوازن النفسي ويجعل منها أهمّ بؤرة للنشاط.

ثالثًا: في العادة، يبدي الوالدان حساسيّة إزاء انتقال قيمهم إلى الجيل التالي، ويعتصرهم القلق إزاء مصيرهم. فربّما يقول المعلم لتلامذته في المدرسة كما في البيت الشعري: «سألقي عليك نصحي ووعظي بما هو شرط البلاغ، إن شئت أخذت به وإن شئت تركته»[1]. لكنّ الوالدين يقيمان الدنيا ولا يقعدانها من أجل تربية ولدهما، ويتألّمان إذا ما حاد عن جادة الصواب. أضف إلى ذلك، إنّ أعضاء الأسرة مرتبطون في ما بينهم من الناحية العاطفية والاقتصادية والاجتماعية والسمعة، ولذلك تجدهم يبذلون الغالي والنفيس من أجل تحسين أوضاعهم.

---

(1) البيت للشاعر الفارسي الشهير سعدي الشيرازي وهو: «من آنچه شرط بلاغ است با تو مى گويم *** تو خواه از سخنم پند گير وخواه ملال»، (**كليات سعدى: مواعظ وقصائد**، ص673).

لذا، فالتضامن بين أعضاء الأسرة يعدّ أفضل اختبار في أطول مدة زمنية من أجل ترسيخ التضامن الاجتماعي. وقد عجزت الأسرة الحداثوية الفردانية -التي بدلًا من أن تنتج في داخلها العلاقات الجمعية، تعيد إنتاج الفردانية- عن تهيئة أعضائها للتضامن الاجتماعي؛ ولذلك نجد أعضاء المجتمع في الأزمات الاجتماعية والاقتصادية -حيث ينتظر أن يساعدوا بعضهم بعضًا ويحافظوا على الاقتدار الوطني- يلهثون وراء مصالحهم الشخصية ويتصرّفون تصرّفات فردانية؛ ما يزيد من نطاق المشاكل الاجتماعية.

رابعًا: من بين الخصوصيات المهمة للأسرة أنّها تشكل مجالًا للتربية الشاملة والجامعة؛ بمعنى أنّ الذي يسعى إلى هداية الأبناء وتحقيق ما فيه الخير والمصلحة لهم هو الذي يتعهّد لهم بالدعم المالي والرعاية العاطفية والمحافظة عليهم. من ناحية ثانية، إنّ العلاقة التربوية بين الوالدين والأبناء، وبخلاف التربية الرسمية، لا تشكل عملًا يتقاضى عليه الوالدان أجرًا، فهما يقومان بواجبهما دون منّة؛ الأمر الذي يجعل التأثير التربوي أعظم.

تتمّ التربية في الأسرة في ضوء الإحاطة التامة بالخصوصيات والإمكانات الفردية لكل عضو من أعضائها، وتتناسب علاقة الوالدين بكل ابن في الأسرة مع عمره وجنسه وخصوصياته الشخصية. وعلى عكس المدرسة، فإنّ المساواة هنا ليست بمعنى إغضاء الطرف عن الخصوصيات الشخصية، كما إنّ من المزايا التي تحظى بها الأسرة وجود تماسّ وتواصل في العلاقة التي تربط الوالدين بالأبناء وخاصة علاقة الأمومة، بينما لا يتيسّر هذا التماسّ أو التواصل مع المعلم، وغالبًا ما تكون نظراته تسلّطية ولا روح فيها. والحقّ أنّ التماسّ البدني وتبادل النظرات جعلت من علاقة الوالدين بالأبناء علاقة عاطفية لا مثيل لها.

خامسًا: تبدي الأسرة السليمة حساسية تجاه التسلسل الهرمي التراتبي

ومبدإ الفصل بين الأدوار، فمراعاة التسلسل الهرمي في الأسرة تسهّل على الأبناء تقبّل التسلسل الاجتماعي وتجعله أكثر فهمًا وتطبيقًا من قبلهم. فالطفل الذي تعوّد على احترام الوالدين، يلتزم بمخاطبتهما بصيغة محترمة مفعمة بالمهابة والوقار لهما؛ ويقدّم آراءهما على آرائه، ويكنّ احترامًا لقرارات ربّ الأسرة؛ لكونه المسؤول عنها. وفي حياته الاجتماعية أيضًا يدرك جيدًا ما يعنيه التسلسل الهرمي الولائي، ولا يفكر في تجاوز حدوده عند اختلاف الآراء.

يقول أنطوني غيدنز (Anthony Giddens)، إنّ المسؤوليات الأخلاقية منشأ القواعد الأخلاقية للرجال، ودونها يسير الرجال إلى التيه والضياع ويتنصّلون من مسؤولياتهم ليس في البيت فحسب؛ بل في السوق أيضًا[1]. إنّ تفكيك الأدوار الجنوسية في الأسرة سيضع الفتاة والفتى في مدارين مختلفين ولكن متكاملين. في الأسرة السليمة تكون أولوية الرجل هي كسب المعاش، وأولوية المرأة ضبط سلّة النفقات[2]؛ فالرجل غيور في الدفاع عن حريم أسرته، والمرأة مخفورة بالحياء. وأولويات المرأة بحسب الترتيب هي الحياة الزوجية، الأمومة، رعاية المنزل، والنشاطات الاجتماعية[3]؛ بينما القيام بالمسؤوليات الاجتماعية وكسب المعاش يحظيان بالأولوية والأهمية عند الرجل.

هذه الأولويات المتباينة التي تضرب بجذورها في المعتقدات الدينية توفّر الظروف المناسبة للفتيات والفتيان ليستعدّوا لأداء أدوارهم

---

(1) أنطوني گيدنز، **جامعه شناسى**، ترجمة: منوچهر صبوري كاشاني، ص64.

(2) انظر: المجلسي، **بحار الأنوار**، ج100، ص238، ح42.

(3) هذا التسلسل من التعاليم الدينية يجري في الحالات التي لا يكون فيها النشاط الاجتماعي مصداقًا للعمل الواجب. ويستفاد من هذه التعاليم أنّ الحياة الزوجية بمثابة جهاد في سبيل الله، ليس لأحد مكانة عند الزوجة كمكانة زوجها، حول هذا الموضوع انظر: الحر العاملي، **وسائل الشيعة**، ج15، ص23، ح19934ـ19935.

الاجتماعية الأنثوية والذكورية، وعندما يحين وقت انخراطهم في المجتمع واختيار النشاط الاجتماعي، فإنّهم سيختارون النشاط الذي يتناسب مع جنسهم. لقد أثارت مسألة التأثير الذي تتركه مراعاة نمط تفكيك الأدوار في فاعلية الأسرة وديمومتها[1]، حفيظة بعض النسويين الذين يعتقدون بأنّ ثنائية الجنس مبدأ ثوري يلغي مسألة تقسيم العمل على أساس الجنس، وكذا يطرح جانبًا الصيغة الواسعة للخلية النووية للأسرة المنتجة للميول الجنسية غير المثلية[2].

سادسًا: صحيح أنّ الأسرة تبدو للوهلة الأولى كيانًا غير سياسي، لكنّها في الوقت نفسه من أكثر المؤسسات الاجتماعية تسييسًا؛ ذلك أنّها من خلال خلق القابليات السياسية وترسيخها، تعدّ أفرادها لممارسة السلوكيات السياسية الصحيحة؛ إذ إنّ مفاهيم التولّي والتبرّي والتسامح والمداراة ومراعاة العدالة ومحاربة الظلم والصدق والتبصّر وسائر المفاهيم الأخرى يعاد إنتاجها في كنف الأسرة على نحوٍ مناسب، وعلى الرغم من كون النساء أقل دافعية للمشاركة السياسية قياسًا بالرجال، إلّا أنّهنّ يساهمن بفعالية في خلق القابليات السياسية في الأسرة وتوسيعها[3]. وخير مثال على ذلك الثورة الإسلامية وسنوات الدفاع المقدس في إيران، فلو رجعنا إلى التاريخ لتبيّن لنا بوضوح كيف عملت الأسرة خلال تلك الفترة على تشجيع أفرادها للدفاع عن القيم والمبادئ ومساندة قائد البلاد، وكانت تكنّ التقدير والاحترام لكيان المجتمع واقتدارهم حتى تخوم الشهادة في سبيل الوطن.

---

(1) پارسونز واحد علماء الاجتماع الذين شرحوا ضرورة التفكيك بين الأدوار؛ حول هذا الموضوع انظر: أندريه ميشيل، **جامعه شناسى خانواده وازدواج**، ص189.

(2) انظر: وليم گاردنر، **جنگ عليه خانواده**، ص189.

(3) للتعرّف أكثر إلى علاقة الأسرة بالمجال السياسي انظر: **«زن، خانواده، سياست، مسئوليت ها: نگرانى ها وبايسته ها»**، مجلة: حوراء، ص14_17.

من ناحية ثانية، فإنّ الأسرة من خلال إبراز ردّ فعل مناسب في المواقف الحسّاسة وفي أوقات الأزمات، من جملتها مواجهة الضغوط الاقتصادية، إنّما تربّي أفرادها على الصبر والجلد في الملمّات والمعضلات الاجتماعية.

سابعًا: من أهم وظائف الأسرة قيامها بتصحيح طموحات الجيل الصاعد وضبطها، وتعليم أبنائها المسموح والممنوع من المطالب. إنّ تربية الأبناء على مفاهيم القناعة والجهد الفردي والمثابرة تعوّدهم بدلًا من انتظار عطف الحكومة أو الآخرين، أن يعتمدوا على إمكاناتهم الذاتية والأسرية لحلّ مشاكلهم، وأن يحثّوا الحكومة وباقي المؤسسات على دعم نشاط الأسرة وفاعليتها وتقديس قيمها الأخلاقية والمعنوية. إنّ ظاهرة سلطة الأبناء في الأسرة -حيث تتحوّل مسألة إرضائهم وتلبية رغباتهم إلى هاجس رئيسي للوالدين- تؤثّر بشدّة على تغيير مطالبات الجيل الجديد وعدم انسجامه مع الظروف المختلفة.

إنّ المزايا التربوية للأسرة على قدر من السموّ والقيمة بحيث إنّ التعاليم الدينية قد أكدت عبر مختلف القضايا على أهميّة التركيز على تربية أفراد الأسرة وهدايتهم، لا سيّما من قبل الأب[1]. وفي الجانب الآخر، فإنّ التداعيات المتبادلة للأسرة والمجتمع، وبالخصوص تأثير الأسرة على المجتمع، هي من الشدّة بحيث يمكن القول إنّ دراسة الأسرة وطبيعتها تعدّ مفتاحًا لفهم التغيّرات الاجتماعية، وإنّ العوامل الرئيسية للسلبيات الاجتماعية تكمن في الأسرة، وإنّ حلّ المشاكل الاجتماعية يتوقّف على الأسرة[2].

---

(1) انظر: سورة طه: الآية 132؛ سورة الشعراء: الآية 214؛ سورة التحريم: الآية 6؛ الكليني، **الكافي**، ج6، ص48-49، ح6.

(2) للتعرّف أكثر إلى الآثار المتبادلة بين الأسرة والمجتمع، انظر: مارتين سگالن، **جامعه شناسی تاريخی خانوداه**، الفصل العاشر.

في القرن الأخير، طرأت على الأسرة تحوّلات مهمّة أدّت إلى تغيّر موقعها التربوي[1]. لقد أصبح بمقدورنا اليوم ملاحظة أنماط متعدّدة لأسلوب الحياة[2] في الأسرة المعاصرة، ويشمل ذلك الأسرة الإيرانية أيضًا؛ ولكن بصورة عامة نقول، **أولًا**: لقد أصبح الدور التربوي للأسرة باهتًا قياسًا بما كان عليه في الماضي، بعدما استحوذت المؤسسات الحديثة على الكثير من المجالات التربوية، فصارت الأسرة تواجه أزمات حقيقية في نقل القيم التي ترتئيها إلى الجيل الجديد، **ثانيًا**: لقد انخرطت الأسرة في موجة العلمنة والدنيوة على نحوٍ أصبح معه اختيار أسلوب الحياة المتديّن أصعب وأكثر كلفة.

تشهد المنظومة الروحية للأسرة[3] اليوم تغييرًا كبيرًا بعد أن كانت في الماضي تتأثّر بشكلٍ أكبر بالدين والفطرة والتجارب التاريخية؛ إذ بدأت مصادر متعدّدة تؤثّر على هذه المنظومة الروحية. ومن معالم علمنة الأسرة في بلادنا نجد مثلًا أنّ المفهوم الديني لمصطلح «الكمال» تغيّر إلى المفهوم الدنيوي «الموفّقية» ـأي تحقيق ما يتوافق مع القصدـ، وأصبح عمل الأسرة يفسّر على أساس تحقيق الأماني والرغبات الدنيوية. إنّ تعدّد المصادر الروحية أدّى تدريجيًّا إلى ظهور معايير أخلاقية تعدّدية ومتنوّعة في الأسر بحيث إنّ ما يسمّى في بعض الأسر معايير أخلاقية تنظر إليه أسر أخرى على أنّه انحراف.

---

(1) للتعرّف أكثر إلى التحوّلات في الأسرة الإيرانية وأسبابها ونتائجها، انظر: **دلالت ها وعوامل مؤثّر بر كنش هاى خانواده ايرانى** (البيان التحليلي لمكتب دراسات المرأة بمناسبة يوم المرأة).

(2) للتعرّف أكثر إلى مفهوم أسلوب الحياة ومفهوم الاستهلاك في مجال الدراسات الثقافية انظر: محمد فاضلي، **مصرف وسبك زندگى**.

(3) المقصود بالمنظومة الروحية الشيء الذي يفسّر الفرد بموجبه سلوكه وسلوك الآخرين ووجود العالم.

فالأسرة ما بعد الحداثية تغلب عليها مواصفات التتلفز والاستهلاكيات والفردانية والتمزّق. فالتتلفز يشير إلى حقيقة أنّ الفضائيات الجديدة تسيّدت الروابط الأسرية لدرجة أنّ أفراد الأسرة، وخاصة الأبناء، أصبحوا يقضون معظم أوقات فراغهم أمام التلفزيون والتأثّر به. فالأسرة التي تقدّمها هذه القنوات التلفزيونية تختلف عن الأسرة التي نشاهدها في واقعنا اليومي، ذلك أنّها تروّج لقيم الطبقة المتوسطة المدينية.

والاستهلاكية تعبير عن أنّ مفهوم الأسرة في العصر الحديث يتلخّص في الاستهلاك، وأنّ حجم الاستهلاك المنتخب، ونوع المنتجات الاستهلاكية وطبيعتها، وكذا أسلوب الاستهلاك كلها تؤسّس لهوية الأفراد والأسر وتقدّمها بهذا المفهوم، وبالتالي فإنّ أفراد الأسرة يتبوّؤون موقعهم الاجتماعي بالاستهلاك ويكسبون قيمتهم واعتبارهم من هذا الطريق.

إنّ لفي فردانيّة الأسرة دلالة على سيادة القيم الجماعية في الماضي على الأسرة، وأنّ أنماط الهوية كانت تتشكل في ضوء القيم الجماعية والضوابط الاجتماعية، وقد عملت هذه القيم على التضييق على الميول الفردية لأعضاء الأسرة، وكانت توجّه خياراتهم ونشاطاتهم، وكان أعضاؤها متمسّكين بالمحافظة على أسرار الأسرة والروابط الأسرية[1]؛ بيد أنّ صيرورة التحوّلات في الوقت الحاضر اتجّهت وجهة أخرى فأصبح اعتبار الأسرة وكرامتها في خدمة الفرد، وأنّ الحياة الأسرية قابلة للتحمّل ما دامت في خدمة السعادة الفردية لأعضاء الأسرة وتأمين رغباتهم؛ لدرجة أنّ الأزواج الأوروبيين اليوم، على حدّ تعبير أندريه ميشيل (Andrée Michel)، صاروا يمنعون المشرّع من وضع القوانين التي تحدّ من الرفاهية الفردية[2].

---

(1) انظر: أنطوني گيدنز، **جامعه شناسی**، ترجمة منوچهر صبوري كاشاني، ص91.

(2) أندريه ميشيل وMarina، سارا، «**ميشل وژان: خانواده در گذشته وحال اروپا**»، مجلة: پيام يونسكو، ص34.

إنّ الهوية المختلطة أو الهجينة مصطلح يستعمله بعض علماء الاجتماع للتعبير عن خصوصية الفرد والأسرة في عصر العولمة. فسمة أسلوب الحياة في هذا العصر -التي يطلق عليها الحياة ما فوق العصرية- هي التوفيق بين عناصر ثقافية منتمية لعوالم مختلفة دون الشعور بوجود تعارض بينها؛ على سبيل المثال، نجد اليوم أشخاصًا يجمعون بين المسجد والصحن اللاقط والصلاة والتبرّج؛ دون أن يشعروا بأيّ تناقض في داخلهم. هذه السمة تعزى ابتداءً إلى تماهي الحدود الجغرافية والعقدية والقيمية والسلوكية، واتّساع مساحة الخيارات المتاحة[1].

وبالمناسبة، نتساءل هنا: ما هي العوامل والأسباب التي تكشف عنها التحوّلات الحاصلة في الأسرة والتحوّل في الموقع وفي العلاقات التربوية؟ في حالات كهذه ينبغي النأي بالنفس عن السطحية؛ وأيًا كان الأمر، يمكن الإشارة هنا إلى ثلاثة عوامل مهمّة هي:

أولًا: التحوّلات البنيوية: تترتّب على التحوّل في البنى، بما فيها البنى الاقتصادية، آثار مهمة على الأسرة. في الماضي، كانت المتطلبات الأساسية للأسرة والعلاقات الأسرية هي التي تتحكّم في العلاقات الاجتماعية والبنى الاقتصادية، أمّا اليوم، ومع قيام النظام الرأسمالي، فإنّ منطق السوق هو الذي أصبح يرسم مسار العلاقات؛ بل وحتى بنيان الأسرة، وصار يفرض قيمه عليها. وللتوضيح نقول: تقتضي المنافسات الاقتصادية في العصر الراهن إنتاج السلع والخدمات بأقل الكلف، وضرورة رفع وتيرة الاستهلاك لضمان دوران عجلة الإنتاج، وتشغيل المصانع بدوام كامل وتغيير قيمة القوى العاملة وتغيير نمط الاستهلاك.

---

(1) انظر: أنطوني گيدنز، **جامعه شناسی**، ترجمة: حسن چاوشيان، ص95؛ محمود شهابي، «**سبک های زندگی جهان وطنانه در میان جوانان ایرانی ودلالت های سیاسی آن**»، في: إبراهيم حاجياني (إعداد)، **الگوی سبك زندگی ايرانيان**، ص64.

لقد تركت هذه المسائل تأثيرها على حياة الأسرة والعلاقات الزوجية وعلاقات الوالدين بالأبناء، ودفعت الأسرة إلى رفد سوق العمل بأعداد أكبر من أفرادها، وتغيير قيمها لصالح القيم السائدة؛ ناهيك عن أنّ تأسيس الصناعات الكبيرة بعيدًا عن المدن حمّل الأسرة أعباءً إضافية. وعليه، فقد ساهمت هذه التحوّلات بصورة بنيوية ومهمة في تغيير نمط أسلوب الحياة في العقود الأخيرة.

أضف إلى ذلك، أنّ البنى الثقافية أحدثت في القرن الأخير تأثيرات عميقة في الأسرة، لا سيّما في عقد الستينات من القرن الماضي مع انتشار التلفاز والشبكة العنكبوتية (الإنترنت) والشبكات الفضائية ووسائل الإعلام المنزلية، ليدخل الإنسان في عالم جديد من التواصل والاتصالات. لقد تحدّث مفكّرو «حلقة فرانكفورت» (Frankfurt School) عن تفرّد هيمنة النظام الرأسمالي في ميدان الثقافة عبر مقولات نظير انتقال المعلومات باتجاه واحد، والنظام العالمي الجديد، والإمبريالية العالمية والاستعمار الثقافي؛ ومن وجهة نظر أصحاب هذه الحلقة فقد مارست الجماعات والأفراد دورًا سلبيًّا انفعاليًّا تمامًا، وذلك باكتفائهم بتلقّي المفاهيم والمعاني المنتجة من قبل المؤسسات المهيمنة. في المقابل، اهتم مفكّرو «مدرسة بيرمنجهام» (Birmingham School of Cultural Studies) بحرية الاختيار للمتلقّي إلى جانب الإلزامات البنيوية، فهم يرون أن لا وجود لمتلقٍّ سلبي؛ فمن خلال خلقه لمعانٍ جديدة يبدي المتلقّي، إلى حدّ ما، ممانعة تجاه هذه الإلزامات، ويفسّر وسائل التواصل والعوامل الخارجية وفقًا لمنظومته الروحية، ويضفي عليها بعض العناصر من عنده؛ أو يغيّر مواقع بعض العناصر[1].

---

(1) انظر: مهري بهار، **مطالعات فرهنگى: اصول ومبانى**، ص107؛ محمد فاضلي، **مصرف وسبك زندگى**، ص36ـ46. إنّ مقاومة الأسرة بوجه التيارات الثقافية المهيمنة في عصر العولمة نقطة مهمة يمكن أن تشكل مفتاحًا لفهم الكثير من أفعال الأسرة؛ لكن ينبغي أن لا =

ولا ننسى تأثير البنى السياسية أيضًا في التحوّلات التي شهدتها الأسرة، حيث يرى غيدنز أنّ ظهور القيم في أحد المجالات الاجتماعية يترك أثره على المجالات الأخرى أيضًا؛ كأن نحتفي مثلًا بالديمقراطية في الأوساط العامة للمجتمع، فيترك أثرًا على المجال الخاص، وتنزع بنية الأسرة المتقوّمة بالتسلّط نحو البنية التشاركية والديمقراطية أكثر فأكثر [1].

ثانيًا: النظام التعليمي: إذا كانت القيم السائدة في النظام التربوي الرسمي ونظام وسائل الاتصال المكتوبة والمسموعة والمرئية هي نفسها القيم السائدة في الأسرة؛ عند ذاك، فإنّ مؤسسة التعليم هي المكمّل للأسرة وظهيرها؛ وإلّا، فإنّ التقابل بين قيم الأسرة والمؤسسات التربوية سيؤدّي إلى ضعضعة مكانة الأسرة؛ لا سيّما حين ترتكز هذه المؤسسات على سلطة الدولة ورأس المال. وبقطع النظر عن التناقض الموجود بين قيم الأسرة والمؤسسات التربوية، فإنّ قضاء معظم الوقت أمام شبكات التلفزة وفي الأجواء التعليمية قد يزعزع مكانة الوالدين؛ لكونه يضعف روابط الأسرة والحوار بين أعضائها، ويحوّل وجهة اهتمام الأبناء من الوالدين إلى هذه المؤسسات فضلًا عن خلقه مرجعيّات متعدّدة في التربية، اللهم إلا إذا جعلت هذه المؤسسات مسألة التركيز على محورية الوالدين والاهتمام بالقيم الأسرية إحدى التعليمات التربوية الجوهرية.

في القرنين الأخيرين ومع ظهور الهوة بين القيم السائدة في الأسرة وقيم الحكومات الرأسمالية والاشتراكية، تعزّزت فكرة خطف الأبناء من

= تصرف انتباهنا عن أنّ الأسرة عجزت عن المقاومة بشكل فعال بوجه عملية العولمة على النحو الذي تتغلّب فيه على التيار العام لهذه العملية واقتضاءاتها؛ إنّما تعرّضت بعض عناصر المنظومة الروحية للأسرة في هذا التبادل إلى التغيير، من خلال القبول ببعض عناصر أسلوب الحياة المستورد.

(1) انظر: أنطوني گيدنز، **جامعه شناسى**، ترجمة: حسن چاوشيان، ص983.

أحضان أسرهم وتفويض مسؤولية رعايتهم إلى الدولة وسائر المؤسسات الأخرى. وإذا كانت المدرسة تمثّل في الماضي استمرارًا للتعليم الذي بدأ خطوته الأولى في الأسرة، فإنّ المسألة قد اتّخذت شكلًا معكوسًا في ظلّ الأوضاع الجديدة، وأصبحت المدرسة المكان الذي تُصنع فيه الأسرة[1].

يطرح بعض منظّري النظام التعليمي فكرة أنّ الأبناء هم ملك للدول ولا بدّ من تحريرهم من سلطة الأسـرة. تكمن المعضلة الرئيسية التي تعاني منها الأسرة في تمسّكها بالأصول الأخلاقية الثابتة والقيم المعنوية والجمعية وضبط الاستهلاك، بينما يرى النظام الرأسمالي أنّ نموّه يتوقّف على الإساءة إلى الأسرة التقليدية ومن ثم العمل على تغييرها. والمصير نفسه يواجهها في النظام الاشتراكي، الـذي يؤكد على سيطرة الدولة وهيمنتها وينظر إلى الأسرة بوصفها الخندق الرئيسي المعارض.

وعلى هذا الأسـاس، شهد القرن العشرون ولا سيّما النصف الثاني منه ظهور تيارات تهاجم الأسـرة التقليدية، تـارةً على شاكلة النسويين الراديكاليين الذين يطالبون بالقضاء على الأسرة نهائيًا لتمسّكها بالأدوار الجنوسية والتسلسل الهرمي للسلطة[2]، وتارةً أخرى على شاكلة النسويين الليبراليين الذين يحطّون من قدرها وقيمتها ويطالبون المرأة بتعزيز موقعها في المجتمع على حساب موقعها في الأسرة[3].

وفي الحقيقة، إنّ وسائل الإعلام والتلفزة لا تزال تؤدي دورًا مهمًّا في تغيير موقع الأسرة، وإحدى الرسائل التعليمية المهمة لوسائل الإعلام في الغرب هي إعادة تثقيف المرأة على نحوٍ يجعلها تشعر بالنفور من ممارسة

---

(1) مارتين سگالن، **جامعه شناسى تاريخى خانوداه**، ص319.

(2) روزماري تانگ، **نقد ونظر: درآمدى جامع بر نظريه هاى فمينيستى**، ص128.

(3) المصدر نفسه، ص47.

الأدوار البيولوجية[1]، وتصوير القيم غير الأسرية على أنّها القيم الأسمى والأرقى. ففي دراسة إحصائية قام بها أنطونيو بينلي (Antonio Pinelli) حول المتغيّرات التي تترك أثرًا على السلوك الجمعي الجديد في أوروبا، خرج بنتيجة أنّ عدم الاستقرار في الزواج والحياة المشتركة دون زواج والولادات التي تحصل خارج إطار الزواج، كلّ هذه الأمور تحدث في المناطق التي تولي أهمية كبيرة للنواحي غير الزوجية في أساليب الحياة، مثل الاستقلال الاقتصادي والمناصب السياسية للنساء[2].

ثالثًا: السياسات الحكومية: يركّز بعض النقّاد في الوقت الراهن على التدخلات الأعلوية للدول في المجال الخصوصي ـ حيث لا تسمح للأسرة بالوقوف على مشاكلها وحلّها ـ، ويهاجمون السياسات الحكومية الحمائية السائدة، معتبرين أنّ المعونات التي تقدّمها الدولة دون مقابل تفتح الباب أمام التبعيّة؛ إذ يرون أنّه بدلًا من أن تكون هذه التبعيّة بين الفرد والأسرة، ستكون من الفرد إلى الدولة، وبالنتيجة ستضعف صلته بأسرته:

«عندما أخذ المسؤولون على عاتقهم مهمّة رعاية المسنّين والمحتاجين من الكآبة الشديدة، انقطعت الصلة بين الأجداد والأبناء في الأسرة الواحدة، وتركت هذه المسألة تأثيرًا معكوسًا على تواصل سائر أعضاء الأسرة. إنّ الظروف الاقتصادية والمالية هي التي تحدّد ظروف البقاء، فعندما يتلاشى الشعور بالمسؤولية الاقتصادية بين الأجيال، تتمزّق النسيج التي تشدّ الأجيال بعضها إلى بعض، بما في ذلك اللحمة الاجتماعية واللحمة الروحية. وبالنتيجة، فإنّ حلًّا قصير الأمد يخلق مشكلة أكبر... فالدولة بدلًا من أن تكون الملاذ الأخير تصبح الملاذ الأول»[3].

---

(1) كارولين گراگليا، آرامش در خانه: **فمينيسم در أمريكا تا سال 2003م**، ج2، ص55.

(2) مانويل كاستلز، **عصر اطلاعات: اقتصاد، جامعه وفرهنگ**، ج2، ص197.

(3) ستيفن آر. كاوي، **هفت عادت خانواده هاى كامروا**، ص137.

في العقود الأخيرة، سعت بعض الدول الغربية إلى وضع سياسات مناصرة للأسرة للحدّ من المشاكل الاجتماعية والاقتصادية. ففي ألمانيا، طُبِّقت سياسات اجتماعية مبرمجة ومنتظمة اهتمّت بدور الأمومة بشكل خاص ومركّز؛ حيث حصلت الأمهات المتزوّجات بصورة رسمية على الجزء الأكبر من الإمكانات المتاحة؛ ثمّ تلتهنّ الأمهات المطلّقات، وفي المرتبة الأخيرة الأمهات العازبات. وقد شُرّعت السياسات الخاصة بالأسرة في ألمانيا على نحوٍ يكفل للأمهات البقاء في البيت لرعاية أطفالهنّ. ويؤمل من وراء هذه السياسات أن يكون بقاء المرأة من أجل إتاحة إمكانات أفضل لزوجها في حال اضطرّت إلى ملازمة منزلها. وبالنتيجة، أصبح الوالدان في ألمانيا أكثر نزوعًا إلى تقسيم العمل من الوالدين في السويد. وفي السنوات الأخيرة ازدادت رغبة النساء في العمل؛ غير أنّ المجال مفتوح للمرأة الألمانية التي يعمل زوجها بدوام كامل، أن تعمل بدوام نصفي أو جزئي لتقضّي باقي الوقت مع أبنائها في المنزل[1].

وكذلك هو الحال في بريطانيا؛ حيث استحوذ موضوع الجريمة والسلوك غير الاجتماعي للأطفال على اهتمام خاص؛ لذلك بدأت الأصوات ترتفع مناديةً بضرورة أن يبدي الوالدان مسؤولية أكبر تجاه أبنائهم؛ إذ ما انفكّت السياسات الموضوعة تسوق الوالدين صوب مراقبة سلوك أبنائهم. ولا يختلف الأمر في أمريكا عمّا هو حاصل في أوروبا، فالسياسات الحكومية تدفع الشباب للإقبال على الزواج كآلية ناجعة لحلّ المعضلات الاجتماعية، ومن ناحيته قرّر الكونغرس الأمريكي قطع المعونات الحكومية عن المحتاجين؛ وبدلًا من ذلك خُصِّصَت معونات مالية مجزية للأشخاص الراغبين في الزواج. كما ارتأت بعض البلدان في

---

(1) ديفيد ج. چيل، **خانواده ها در دنياى امروز**، ص278.

إطار سعيها لتخفيف العبء المالي عن الحكومة، تعليم الأسر لتكون أكثر حساسيّة واهتمامًا بأوضاع المسنّين ورعايتهم[1].

لا شكّ في أنّ لهذه العودة الميمونة إلى أحضان الأسرة فوائد قيمة؛ لكنّها، في الحقيقة، إحياء للأسرة المعاصرة بمواصفات جديدة لكي تستطيع أن تعكس القيم المنسجمة مع التحوّلات الجديدة، ولذلك لا يجوز مقارنة هذه العودة بالنظرة الدينية التي تنادي بمركزية دور الأسرة.

باعتقادنا، أنّ النزعة الأسرية، بالمقياس العام، يتمّ لحاظها على ثلاث مراحل:

الأولى: إصلاح السياسات والبرامج واتّخاذ التدابير التي تؤدّي إلى زيادة دوافع تشكيل الأسرة، وتسهيل الزواج وديمومته، وتأهيل الأسرة في عملية التربية وحلّ مشاكلها.

الثانية: الارتقاء بالرؤى والميول والسلوكيات الخاصة بأعضاء الأسرة لكي يسموا إلى آفاق رحبة تتجاوز دائرتهم الشخصية والأسرية، وليؤمنوا بقدرات الأسرة العالية على حلّ المشاكل الاجتماعية والعالمية؛ وتتيح هذه الخطوة إمكانية لجم الأزمات الاجتماعية وأداء دور مهم في إدارة التحولات الوطنية والعالمية. وفي هذه الحالة ينظّم أعضاء الأسرة من خلال نظرة وطنية وعالمية سلوكياتهم؛ على سبيل المثال: اتّباع أسلوب التقشف الاقتصادي، وتشجيع شراء السلع الوطنية، وترشيد استهلاك المنتجات الثقافية بغية دعم العملة المحلية، وترسيخ اقتدار العالم الإسلامي، ودعم الثروة الوطنية والقوى العاملة الوطنية، والارتقاء بمكانة الثقافة العامة، وتعزيز سلطة ولي المسلمين وتغيير معادلة الإسلام والكفر. ويمهّد ذلك

---

(1) انظر: المصدر نفسه، ص282ـ285.

لكل أسرة أن تتواشج بسرعة مع الأسر الأخرى، لتشكّل مجتمعة مجموعة ذات قوة كبرى لتصبح مصدر إيحاء ونشاط.

الثالثة: إصلاح البنى لا سيّما البنى الاقتصادية والثقافية بالكيفية التي تجعلها تتناغم مع قيم الأسرة. في المجتمع المتعالي، تدافع الأسرة عن قيمها بوجه التحوّلات البنيوية، وتفرض على الحكومة والمجتمع، بحسب استطاعتها، احترام هذه القيم وتطبيقها. وطبعًا، قد لا يبدو خلق تحوّلات بنيوية على مستوى واسع أمرًا واقعيًّا في عصر العولمة ـ العصر الذي يعمل على إضعاف القوى المحلية والحكومية ـ.

الصورة المرسومة آنفًا عن الأسرة هي صورة مثالية لا تتطابق مع واقع الأسرة. فالأسرة في عصرنا الراهن باتت تعاني مصاعب جمة، فقد مرّت بتجارب كثيرة من التعطيل والتفشيل جعلت منها أحيانًا بؤرة لإنتاج العلاقات المنحرفة والظالمة؛ غير أنّ طرح الصورة المثالية للأسرة هنا يهدف إلى لفت الانتباه إلى سؤالين مهمّين هما:

الأول: ما الدور الذي يؤديه نظاما التربية والتعليم الرسمي والعام إزاء مسألة الارتقاء بالمعتقدات العامة ورسم الصورة الصحيحة والمنشودة عن الأسرة؟ وعلى أيّ نحو يمكنه القيام به؟

الثاني: هل كان هذا النظام بصدد الارتقاء بموقع الأسرة ورفع مكانتها؟ أم إنّه كان أحد عوامل اليأس عند الوالدين وتضاؤل اهتمامهما بموضوع تربية الأبناء، وكذا كان السبب وراء شعور الأسرة بضياع هويتها وتعطيل دورها، وذلك من خلال تهميشها أو إضعاف دورها في إدارة جيل المستقبل وهدايته؟ فما العمل في هذه الحالة لكي تحافظ الأسرة على موقعها كمؤسسة مرجعية، وتحترم المؤسسات التربوية الأخرى هذه المرجعية؟

8ـ موقع الدولة في العملية التربوية

اشتهر أفلاطون أنّه كان من بين الفلاسفة الغربيين المنادين بدور إشرافي للدولة في التعليم، لدرجة يعتقد المفكّرون أنّ نظرية مركزية الدولة التي ظهرت بعد عصر النهضة إنّما كانت استمرارًا لآراء أفلاطون. وقد غالى بعض فلاسفة القرن السابع عشر الميلادي بالسير في هذا الطريق فاعتقدوا وجوب فصل الأبناء في سنّ السادسة عن والديهم، وتعليمهم في مدارس داخلية[1].

طُرحت أسباب عدّة في القرن الأخير للدفاع عن أسلوب التربية الحكومية أكّد بعضها على التطوّرات الصناعية وعدم قدرة الوالدين على نقل المهارات لأبنائهم[2]. واحتجّ بعض تلك الأسباب بأولوية المصالح العامة ـوحدها الدولة تحدّدهاـ على المصالح الأسرية والشخصية[3]، وأشار بعضٌ آخر إلى مسؤولية الدولة في نقل القيم الاجتماعية إلى أجيال المستقبل، وغير ذلك من الأسباب مثل وجوب تدخّل الدولة من أجل المحافظة على الوحدة الوطنية وتعزيز علاقة الدولةـالأمة، وضرورة صيانة هيبة الدولة[4].

---

(1) انظر: جميلة علم الهدى، «**مناسبات تربيتى خانوداه ودولت**»، فصلية: خانوداه پژوهشى، ص97.

(2) أنطوني گيدنز، **جامعه شناسى**، ترجمة: منوچهر صبوري كاشاني، ص459.

(3) يطرح بعض خبراء التربية والتعليم آراء مناهضة للأسرة بشدة؛ على سبيل المثال فرانتس كافكا (1883ـ1924) (Franz Kafka) الكاتب الوجودي الذي يعتقد أنّ الأسرة أهم تهديد على تبلور هوية الطفل. ويرى أنّ حب الوالدين للطفل حيواني ويفتقد إلى المنطق وهم مستعدّون دائمًا ليجعلوا من الطفل نسخة منهم؛ بيد أنّ المربّي يكنّ احترامًا لأهداف التربية والتعليم واحترامًا أكبر وليس له نظير، إن لم يحمل أيّ مشاعر ودّ (آر. إسمال، «**پديدار شناسى ووجود گرايى**»، في: سعيد بهشتي (جمع وترجمة وتأليف)، **زمينه اى براي بازشناسى ونقّادى فلسفه تعليم وتربيت در جهان غرب**، ص403).

(4) جميلة علم الهدى، «**مناسبات تربيتى خانوداه ودولت**»، فصلية: خانوداه پژوهشى، ص98.

وفي مقابل هؤلاء، يوجد عدد من الفلاسفة مثل هوبز ولوك وروسو اعتقدوا بحقّ الوالدين في تربية أبنائهم على النحو الذي يرتؤون، فالأب هو من يملك قرار تسليم ابنه إلى المعلم الذي يراه مناسبًا. وأهمّ الأدلة التي طرحها أنصار أولوية الأسرة في التربية هو ملكية الوالدين المؤقّتة للأبناء[1]، وأنّهم أكثر حساسيّة وجدارة لتربية أبنائهم وتشخيص مصالحهم[2]. وقد نظر بعضهم إلى الموضوع من زاوية ما بعد حداثية، عندما أكّد على التعدّدية التربوية مشيرًا إلى أنّ هذه التعدّدية تتحقّق في التربية المتمركزة حول الأسرة، وأنّ تعدّد الأسر وتنوّع آرائها يؤمّنان تحقيق التعددية التربوية[3].

أمّا الرأي السائد والمعمول به في مختلف البلدان فهو وجوب التواصل بين مؤسستي الأسرة والدولة من أجل أن يستفيد كل منهما من إمكانات الآخر في سدّ نواقصه، وقد أكّدت الاتفاقات الدولية ومنها الإعلان العالمي لحقوق الإنسان في مادّته السادسة والثلاثين ومعاهدة حقوق الطفل على هذا التواصل. غير أنّ الاهتمام ينصبّ بشكل أكبر على دور الوالدين في مسألة اختيار المدرسة المناسبة أو الأخذ بالاعتبار معتقداتهم الدينية في التعليم الديني. وأساسًا، فإنّ الحديث عن التعليم الإجباري للأطفال يعدّ تضييقًا لخيارات الوالدين. فهؤلاء ملزمون بإيداع أطفالهم لدى المؤسسات المعترف بها من قبل الدولة، أو على الأقل، أن يستجلبوا بأنفسهم اعترافها (الدولة). كما يذكّرنا تدوين البرامج الوطنية

---

(1) المصدر نفسه، ص98.

(2) وليم گاردنر، **جنگ عليه خانواده**، ص135ـ165. يعتقد بعض الخبراء الإيرانيين أنّه إذا ما قلّلت الدولة من تدخّلها وأناطت بالأسرة بزمام الكثير من المسؤوليات، فإنّ هذه الأخيرة قادرة على حل مشكلاتها بنفسها؛ حول هذا الموضوع انظر: تقي آزاد أرمكي (حوار)، «**خانواده وآسيب شناسى مطالعات خانواده در ايران**»، في كتاب: جعفر حق شناس (إعداد)، **آسيب شناسى خانواده (مجموعة مقالات)**، ص308.

(3) جميلة علم الهدى، «**مناسبات تربيتى خانوداه ودولت**»، فصلية: خانوداه پژوهشى، ص99.

للتعليم في البلدان ـ والذي يتمّ في أغلب الأحيان دون حضور ممثّلين عن الأسر ـ بسيادة منطق الدولة على التعليم.

من وجهة نظر الإسلام، كل شيء يبدأ من الحقّ الإلهي، ولا يمكن البرهنة على أيّ حق قبل إثبات الحق الإلهي أو الاستناد إليه[1]. لقد تكفّل الله (تبارك وتعالى) بتربية عباده وهدايتهم[2]، فأنفذ إرادته التربوية، في المقام الأول، عبر الرسول الباطني، أعني العقل، ثم عبر الرسل الظاهريين؛ أي الأنبياء والأولياء وتنزيل الكتب السماوية. فأولياء الله ملزمون بتوظيف إمكانات المجتمع وتنسيقها لتحقيق الأهداف التربوية.

ونظرًا إلى وظائف الأسرة وقابليّاتها الخاصة، أضحى هذا الكيان من أهمّ الطاقات التربوية التي استأثرت باهتمام التعاليم الإسلامية؛ حيث أكّدت على المسؤولية التربوية للوالدين، وخاصة الأب[3]. بطبيعة الحال، إنّ التأكيد على المكانة التربوية للأسرة، لا يعني الإغضاء عن سائر الإمكانات الاجتماعية؛ فنحن نعتقد أنّ مسؤولية وليّ المسلمين مراعاة المصالح العامة؛ أي النهوض بالآراء والتوجّهات والسلوكيات إلى جانب تأمين النظم والرفاهية الاجتماعية، وله حقّ التصرّف في جميع أمور المجتمع[4] إذا ما اقتضت المصلحة ذلك.

تشكّل الضرورات المتعلّقة بهداية الناس وتربيتهم القاعدة التي يستند إليها تأسيس الحكومة الدينية، وعلى الحكومة الإسلامية ـ التي

---

(1) اليزدي، **نظريه حقوقى اسلام**، ص84ـ93.

(2) انظر: سورة البقرة: الآية 257.

(3) انظر: سورة مريم: الآية 55؛ سورة طه: الآية 132؛ سورة لقمان: الآية 13؛ سورة التحريم: الآية 6؛ الكليني، **الكافي**، ج6، ص46ـ50، باب تأديب الولد وباب حق الفتيان وباب برّ الفتيان.

(4) انظر: الخميني، **كتاب البيع**، ج2، ص654.

تمثّل الموضوعية الاجتماعية للقيادة الدينية- أن تركّز اهتمامها على التربية والتعليم قبل أيّ شيء آخر.

ولا يتعارض الاستدلال المذكور للتوّ مع المسؤولية المشتركة للأسرة ووليّ المسلمين؛ بل وسلطة وليّ المسلمين على عملية تربية الأسرة؛ غير أنّ بعض المختصّين في فلسفة التربية والتعليم استنتجوا من هذه المقدمة أنّ الحكومة الإسلامية تملك السلطة والمرجعية طبقًا لمبدإ الخلافة الإلهية، وذلك يستلزم اتباع قوانينها وأحكامها شرط عدم تعارضها مع أصول الشريعة. لقد خرج هؤلاء بهذه النتيجة وهي أنّ الحكومة الإسلامية أولى من الأسرة في مسألة التربية والتعليم، واعتبروا بناءً عليه أنّ وضع الأهداف والسياسات والبرامج والتنفيذ والتقييم والإصلاح كلّ ذلك من المسؤوليات الرئيسة للحكومة.

مع ذلك، فإنّ فريضة «الأمر بالمعروف» تحول دون الاحتكار الرسمي للتربية والتعليم، واستنادًا إليها، فعلى جميع أفراد المجتمع، وبالأخصّ علماء الدين والمختصّين وأصحاب الرأي والمصلحين الاجتماعيين، أن يبدوا اهتمامًا وحساسيّة تجاه موضوع التربية. وبناءً عليه، تضطلع الأسرة بدور فعال في جميع مفاصل عملية التربية والتعليم بما في ذلك الرسمية وغير الرسمية، وتقوم بما يلزم من الجهد والمشاركة في مراحل وضع الأهـداف والسياسات والبرامج والتنفيذ، بينما تضطلع الحكومة بدور الإرشاد والإشراف والدعم ومراقبة الأداء التربوي للأسرة[1].

لا شك في أنّ هـذا الكلام ينطوي على ملاحظات قيّمة؛ ولكن ينبغي أن لا نغفل عن مسألة وهي: ما يستشفّ من التعاليم الدينية أنّ ولي

(1) انظر: جميلة علم الهدى، «مناسبات تربيتى خانوداه ودولت»، فصلية: خانوداه پژوهشى، ص102ـ112.

المسلمين يتحمّل مسؤولية في موضوع تربية المجتمع وهدايته؛ لكنّها غير مسؤولية الدولة؛ فالدولة مفهوم حديث يعبّر عن السلطة التنفيذية أو مجموعة السلطات التي تقود البلاد بصورة رسمية. فالإشكال يبرز حين نفسّر أنّ حق السلطة لوليّ المسلمين ينتج عنه حقّ السلطة للدول الإسلامية القائمة، ونحكم المؤسسات التعليمية الرسمية في العملية التربوية؛ ذلك أنّ حقيقة الدولة المتجسّدة في الواقع خارج أذهاننا هي دولة بالمفهوم الحديث وببيروقراطيّتها الخاصة وعلاقاتها المعقّدة المتشابكة التي لا تسمح إمكانيّاتها بتحقيق جميع الأهداف الدينية، حتى مع فرض وجود نوايا خالصة لخدمة أهداف الإسلام والثورة الإسلامية.

ومن هذا المنطلق، يأتي تمسّكنا بضرورة أن نميّز بين ولاية الحاكم الإسلامي وسلطة الدولة، حتى وإن كانت حكومات إسلامية وثورية. فالحاكم الإسلامي وولّي المسلمين مسؤول عن هداية المجتمع، وهو لأجل ذلك يستنفر كل الطاقات والقابليات. وهذه الطاقات لا تقتصر على السلطة التنفيذية أو السلطات الحكومية بالمعنى الاصطلاحي للكلمة؛ بل إنّ الأسرة والتشكيلات الشعبية وأفراد المجتمع أيضًا يمكن أن يصبحوا في عداد الطاقات المتاحة لوليّ المسلمين من أجل تحقيق الأهداف السامية. لذا، فمصالح التربية العامة تؤكد ضرورة تدخّل الوليّ في هذا المعترك، ليوزّع المسؤوليات التربوية في ضوء محدوديّات الأسرة والمؤسسات الحكومية والشعبية والإعلامية وإمكاناتها.

والحاصل أنّ الحكومة أيضًا، كما الأسرة، ليست سوى بعدٍ واحدٍ في موضوع التربية، فثمّة مؤسسة أعلى وأسمى تأخذ على عاتقها وضع السياسات والمبادئ التربوية؛ مؤسسة بمقدورها توضيح الكيفية التي ينبغي بموجبها سوق الطاقات الاجتماعية وتوجيهها. وإنّنا إذا سلّمنا بتوازي مسؤولية كل من الأسرة والمؤسسة التربوية الرسمية فسيقتضي

الأمر المفاضلة بينهما؛ فإمكانات الأسرة في الكثير من الميادين أكبر من إمكانات الدولة؛ ما يستدعي فسح المجال أمامها للريادة ووضع المؤسسة التربوية الرسمية كمعين ومكمّل لها. ولعلّ فائدة ذكر هذه الملاحظة هي في إمكان الوقوف على النواقص والسلبيات الموجودة في المؤسسة التربوية الرسمية، وتعبئة الطاقات الاجتماعية الأخرى.

ومع ذلك، ينبغي هنا الحذر لئلا يضعنا نقدنا لسلطة الدولة على العملية التربوية في الخندق نفسه مع المفكرين ما بعد الحداثويين، فالشيء الذي نريد تأكيده هنا هو الاعتراف بمحدودية إمكانات الدولة الحديثة في تحقيق المقاصد التربوية للإسلام. وفي المقابل، ينظر بعضٌ نظرة ما بعد حداثوية في نقده سلطة الدولة في حقل الثقافة؛ إذ يرى تغيير نمط مهمة الدولة من التوجيه الرسمي للثقافة وتعيين مضامين النشاطات الثقافية إلى خلق الإمكانات والتسهيل والتفاعل مع العناصر الحكوميين والعموميين والخواص في عالم الثقافة، وكذا، الاعتراف بالحقوق الفردية والمشاركة والإشراف والتعدّدية والموهبة والمساعدة المؤثّرة للارتقاء بنوعية الحياة، وضرورة حركتنا في العصر الجديد، وأن تبتعد الدولة عن النموذج العمودي للتأسيس الثقافي[1]. أو بعبارة أخرى: لم يعد ممكنًا في الموجة الثالثة للعلم أن نعتبر التعليم الرسمي مؤسسة كفيلة بوضع السياسات والبرامج للعلم، فالنظام العمودي في عصر الموجة الثالثة يتحوّل إلى نظام شبكي للتنمية يتجاوز التعليم فيه حدود الصفوف الدراسية؛ ليشمل فضاءات افتراضية تؤدي الأسرة والدوائر الاقتصادية والفاعلون الاجتماعيون أيضًا دورًا فيها. هنا لم يعد النظام التعليمي الرسمي أسير برجه العاجي؛ بل لا بدّ له من التعاطي مع سائر اللاعبين الاجتماعيين[2].

---

(1) مقصود فراست خواه، دانشگاه وآموزش عالى: منظرهاى جهانى ومسئله هاى ايرانى، ص234.

(2) المصدر نفسه، ص177.

تبيّن هـذه النظرة ما بعد الحداثوية بـوضـوح ضـرورة أن تبدي المجتمعات الإنسانية مرونة في عصر المعلومات، وإحـداث تحوّلات في البنى والمؤسسات. ففي عصر المعلومات تتنحى منظومات الرقابة والتسلسل الهرمي في وضع السياسات والبرامج والتنفيذ والإشراف جانبًا لصالح الانتقال الحر للمعلومات، ولا تهبط الدولة والمؤسسات الحكومية لتصبح واحدة من عشرات اللاعبين المتنافسين فحسب، وإنّما تتحوّل إلى مجرّد عامل مساعد لتسهيل المنافسات بين الدوائر الثقافية والاقتصادية. ومعلوم أنّ هذه الصورة تتناقض مع التأكيد على الأصول الأخلاقية الثابتة، ومتانة بنيان الأسرة، وسيادة التعاليم الدينية، وسلطة وليّ المسلمين على عملية التربية في مختلف الميادين، والتي أكدنا عليها كواحدة من جملة عناصر النظرة الإسلامية.

ولتحقيق علاقة سليمة وصحيحة بين الأسرة والدولة، يجب علينا أوّلًا تدوين نظرية إسلامية في التربية، ومن ثمّ رسم خارطة الأهداف والأصول والسياسات الحاكمة في التربية الرسمية والأسرية وغير الرسمية، وتبيين أسس وسياسات التعاطي بين هذه المؤسسات وحصّة كل مؤسسة في التربية مع الأخذ بالاعتبار النتائج المترتبّة على ذلك.

9ـ شمولية الدين ونظمه

يعتقد المسلمون أنّ خالق الإنسان ودليل البشر والشارع واحد، وأنّه لا يعتوِر حكمة الله وعلمه وعدله أيّ احتمال للخطإ أو الخلل في الخلق والتخطَيط والتشريع الإلهي.

من جانب آخـر، على الرغم من تعدّد مجالات الحياة الإنسانية وتنوّعها، إلّا أنّها تظلّ بحاجة إلى الوحدة والتنسيق في ما بينها للوصول إلى الأهداف المرجوة، وكلّ خلل في أيّ مجال منها، سوف ينعكس أثره

على سائر المجالات الأخرى، ويعرّض أسلوب الحياة الإنسانية للتحوّل والتغيير. لهذا السبب يحتاج الإنسان إلى إدارة عليا وشاملة، وليس باستطاعة أيّ من ميادين الحياة الاستغناء عن دور الدين.

إنّ المقصود بشمولية الدين هو ربط الإسلام بين المسائل الدنيوية والأخروية برباط محكم، وأنّ له رأيًا في كل مفاصل حياة الإنسان. لكنّ السؤال الذي يبرز هنا هو: كيف لنا أن نسلّم بهذا الكلام في ضوء تشكّل الظواهر وتجدّدها لحظيًّا في حياة الإنسان؟ وهل يتيسّر لنا أن نستلهم من الدين برنامجًا تربويًّا للنظام، في عصر تتبلور فيه ظاهرة التربية والتعليم الحديثة والنظريات الفلسفية المعاصرة في حقل التربية والتعليم، وعصر ثورة تكنولوجيا الاتصالات وظهور مفاهيم جديدة مثل «الواقع الافتراضي» وتأثيره على ميدان التربية؟ مقاربة الإجابة عن هذه الأسئلة ممكنة من خلال التنويه إلى ثلاث نقاط هي كالآتي:

النقطة الأولى: تارةً تكون الرسائل المنبعثة من الدين قاصدة بشكل مباشر موضوعًا بعينه، وتارةً أخرى يتطلّب الأمر تطويع الخطابات العامة على الموضوع المطروح، أو الاستعانة بالدلالات الالتزامية للتعاليم. على سبيل المثال، في مسألة العقوبة الجسدية ثمّة تعاليم تجيز للأب وبواسطته تفويض المعلم ممارسة العقوبة البدنية في حدود ضيّقة؛ ولكن في موضوع استعمال الحاسوب في المؤسسات التعليمية، فثمة مفاهيم عامة تعنى بالمصلحة والمفسدة والضرر يمكن لها أن تحدّد موقفنا؛ وفي مسألة التنسيق بين البيت والمدرسة -علاوة على الخطابات العامة التي تعتبر مراعاة مصلحة الأبناء من الوظائف الملقاة على عاتق الوليّ- يمكن أن نستوحي وجوب التعاون والتنسيق من خلال اهتمام الدين بالأسرة والمسؤولية التربوية للوالدين في قبال الأبناء، فضلًا عن تحديد الوظيفة التربوية للأولياء.

النقطة الثانية: لم يقدّم الإسلام تعاليم صريحة بالنسبة إلى الكثير من البنى والأساليب؛ ولكن من حيث إنّه ليس كلّ بنية أو أسلوب يصلح أن يكون وعاءً مناسبًا لكل محتوى؛ ما يعني أنّ التناسب بين الأسلوب والمحتوى والمنظومة أمر بديهي ومسلّم به؛ وعليه، يمكن أن نعتبر شريحة واسعة من النظريات والبنى والأساليب لا تنسجم مع تحقيق الأهداف والتوجّهات الدينية ولهذا السبب يُنظر إليها على أنّها غير دينية.

النقطة الثالثة: من المعلوم أنّ النظريات والعلوم هي نتاج الفكر الإنساني؛ لكنّها ترتبط بعلاقة منسجمة أو غير منسجمة مع التعاليم الدينية. فالعلوم والنظريات التي تُطرح لغرض تسرية الدين في شرايين الحياة أو لتفسيره والدفاع عنه، تختلف بشكل جوهري وأساسي عن تلكم التي تتبنّى فرضيات استغناء البشر عن الدين وتُطرح بهدف التحليل المادي لسلوك الإنسان، أو تنظيم عمل الإنسان المادي (مثل علم النفس والتربية والأخلاق والحقوق الجديدة)، أو تفسّر التحوّلات الاجتماعية استنادًا إلى منطق مادي (مثل علم الاجتماع وعلم السياسة الجديد). لقد أخذ المفكّرون الغربيون أيضًا في يومنا هذا يشكّكون بدعوى حيادية العلوم، حيث صار أشخاص مثل توماس كون (Thomas Samuel Kuhn) (1922ـ1996) يسلّطون الضوء على الارتباط الموجود بين النماذج (بارادايم) والقيم والمعايير الموجودة في العلوم[1].

نستنتج في ضوء ما تقدّم من ملاحظات أنّ سريان الدين في عروق الحياة الاجتماعية للبشرية في العصر الحاضر ممكن في ظلّ الاستلهام الدقيق للرسائل الجزئية والكلية للدين، وكشف دلالاتها الالتزامية والتضمّنية ومن خلال الاستعانة بالأساليب والنظريات المناسبة والمنسجمة.

---

(1) انظر: المصدر نفسه، ص342؛ توماس كون، «**ماهيت وضرورت انقلاب هاى علمى**»، في: لارنس كون، **متن هايى برگزيده از مدرنيسم تا پست مدرنيسم**، ص319ـ324.

يشي نظام الدين بهذه الحقيقة وهي أنّ التعاليم الأخلاقية على كثرتها ووفرتها تتّصف أيضًا في الأبعاد الثلاثة التوصيف والتقييم والأحكام بميزة التواشج والتناسق؛ بحيث إنّ التعاليم الوصفية التي تتحدّث عن الإنسان والله (تبارك وتعالى) وعالم الخلق ومسار حركة البشر كلّها ترسم بصورة متناغمة ومتناسقة صورة موحّدة؛ كما تشكّل كل واحدة من التعاليم الجزئية قطعة صغيرة في هذه الصورة الكبيرة. إذن، فالتعدّد والتناسق والهدف المشترك ثلاث خصوصيات تشرح النسقية والنظام[1].

ويمكن ملاحظة هذه النسقية في حقل القيم والحقوق أيضًا؛ إذ يحتل كل واحد من الأحكام الحقوقية موقعه الخاص في هذه المنظومة ويفسَّر في إطار الأحكام الأخرى. للمثال نقول: يمكن فهم الحكمة من التمييز بين المرأة والرجل في الإرث والدية والقصاص من خلال نظرة شاملة إلى مجموع الأحكام ذات الصلة ومعرفة المنطق الكامن وراء نظام توزيع الأدوار.

إنّ النُّظُم الوصفية والقيمية والحقوقية هي نفسها نُظُم جزئية في المنظومة المعرفية الإسلامية الشاملة؛ الأمر الذي يفسّر التناسق والانسجام ووحدة الاتجاه التي تجمعها؛ بمعنى أنّ العلاقات الحقوقية في الإسلام تنسجم مع العلاقات البيولوجية، وكذا وضع القيم مع الاستعدادات البيولوجية الطبيعية والوظائف.

تعلّمنا عقيدة تناغم التشريع والتكوين المهمة أنّ الله (تبارك وتعالى) في تشريعه للحقوق والتوصيات الأخلاقية والتربوية أخذ بالاعتبار القابليات والاستعدادات البيولوجية التكوينية، فضلًا عن ذلك فهو يدعونا

---

(1) للتعرّف أكثر إلى خصوصيات النسقية والمنظومة المعرفية للإسلام انظر: محمد تقي سبحاني، **الگوى جامع شخصيت زن مسلمان**، ص57ـ79.

إلى ضرورة التوفيق بين وضع البرامج الاجتماعية، لا سيّما في حقل التربية، وبين المواهب والمعطيات البيولوجية، وفي إطار نظرة جامعة وشاملة يأمر بالمواءمة بين الميول والسلوكيات. من هنا، نتبيّن عجز الرأي الذي يسعى إلى حصر الدين في حدود الفقه، ولا يعنيه كثيرًا النهوض بالمعتقدات والميول الدينية للناس في مسيرة التكاملين الفردي والاجتماعي إلى جانب تطبيق الحدود الشرعية. أقول: نتبيّن عجز هذا الرأي عن تربية الإنسان المثالي وتحقيق الحياة الطيبة.

10ـ تداخل المساحات التربوية

تكشف لنا التعاليم الدينية عن تداخل الميادين العقدية والأخلاقية والسلوكية وتأثيرها في ما بينها[1]؛ ولهذا السبب فإنّ سريان الفساد في أحد هذه الميادين يفتح الباب أمام فساد البقية. لقد أوضح القرآن الكريم أنّ ثمة ارتباطًا وثيقًا بين تكذيب الدين ودعّ اليتيم وعدم الحضّ على إطعام المسكين[2]، وبين كنز الذهب والفضة والارتياب في يوم القيامة[3]، وبين اجتراح السيئات والجحد بآيات الله[4]، وبين أكل المال الحرام وعدم فهم رسالة الأنبياء[5]، وبين فساد العمل وقسوة القلب[6].

وفي المقابل، تدلُّ نصوص الوحي على أنّ التديّن لا يُختزل في

---

(1) تشير الدراسات الثقافية أيضًا كيف أنّ النماذج السلوكية لأسلوب الحياة تؤدّي إلى انتقال القيم؛ بل الأساليب أيضًا.

(2) سورة الماعون: الآيات 1ـ3.

(3) سورة الكهف: الآيات 34ـ36.

(4) سورة الروم: الآية 10.

(5) سورة هود: الآيات 84ـ91.

(6) سورة البقرة: الآية 74.

العبادات والمناسك الدينية فحسب، فجميع ميادين الحياة بما في ذلك الميادين الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والحياة اليومية هي ميادين لعبادة الله (تعالى) أو طاعة الشيطان. ويتحصّل من هذا التداخل أنّ التربية الدينية بمفهومها العام تشمل جميع مجالات الحياة الفردية والاجتماعية. أو بتعبير أوضح: إنّ الاتجاه السائد في التربيات البدنية والنفسية والسياسية والاجتماعية للأشخاص يجب أن يكون اتجاهًا واحدًا وأن يكون في خدمة توسيع حاكمية الله (تبارك وتعالى) في الحياة الإنسانية؛ وهذا يتطلّب وجود تنسيق ووحدة بين تربية الجسم والروح في النظام التربوي الإسلامي.

نستنتج ممّا تقدّم أنّ الفصل بين المجالات الستّة للتربية، ووضع التربية الدينية والأخلاقية في موازاة التربية البدنية والعلمية والمهارتية... إلخ، يمكن أن يفضي إلى فصل الدين عن الحياة الاجتماعية للبشر؛ إلّا إذا اعتنى الدين بمعناه العام بجميع المجالات التربوية؛ بحيث تصل جميع هذه المجالات إلى حالة من التناسق والانسجام ضمن بارادايم واحد، ليصبح نظام التربية والتعليم بكلّ أبعاده وأجزائه متناسقًا مع نُظُم التكوين والأدوار والمواقع والحقوق في الإسلام. وهنا يمكن أن نستدلّ بسريان التربية الجنوسية المتمركزة حول الأسرة أيضًا إلى مختلف مفاصل التربية، بما يستدعي محاكاة الوجهة السائدة في التربيات الاجتماعية والسياسية والثقافية للتعاليم الجنوسية والأسرية؛ إذ لا يمكن أن نتحدّث عن مركزية الأسرة في الوقت الذي نتجاهل فيه دلالاتها في الميادين السياسية والاجتماعية.

إنّ تداخل ميادين الحياة يترتّب عليه وجوب مشاركة جميع المؤسسات في التربية بصورة متناسقة ومتناغمة، وأن توحّد مساراتها. إنّ توزيع المسؤوليات بين الأسرة والمؤسسة التربوية الرسمية ووسائل الإعلام لا يعني فصل هذه الجهات الثلاث بعضها عن بعضها الآخر؛

وعليه، لا نتوقّع أن يتمخّض عن وضع السياسات الخاصة بالجهاز التربوي الرسمي نتائج مثمرة دون الأخذ بالاعتبار وسائل الإعلام العامة.

11ـ ضرورة تدوين أحكام الفقه الحكومي

في الفقه، نقف أمام مجموعتين من الأحكام: **المجموعة الأولى**: الأحكام الخاصة بالعملين الفردي أو الاجتماعي للمكلَّف؛ **والمجموعة الثانية**: هي التي تعنى بدور الوليّ في شؤون الآخرين. تشمل **المجموعة الأولى** الأحكام الخمسة المشهورة؛ إذ بمقدور الفرد أن يفعل ما لا يعتبر مصداقًا للفعل الحرام، حتى ولو لم يكن ذلك الفعل في مصلحته. أمّا **المجموعة الثانية**، فإنّ للولي حقّ التصرّف في شؤون من له الولاية عليه بشرط ثبوت المصلحة في ذلك؛ وبناءً عليه، فإنّ الولي يستطيع في حالة واحدة فقط التصرّف في أموال طفله القاصر وهي مثلًا أن يضعها في تجارة يرتجي من ورائها تحقيق مصلحة أو منفعة للطفل؛ وفي غير هذه الحالة، يحرم عليه التصرّف بها. والأدلة التي تثبت جواز تدخل الفقيه في أمور المجتمع تجيز تصرّفه في حدود تحقيق المصلحة الاجتماعية[1]. ومن حيث إنّ تصرّف وليّ المسلمين والعناصر الحكومية أيضًا في أمور المجتمع يُنظر إليه على أنّه تصرّف في أموال الآخرين وأرواحهم، فإنّ ذلك يتطلّب إثبات تحقيق المصلحة، وعدم جواز تدخّل الحكومة لغياب المصلحة يعدّ دليلًا كافيًا.

إذا أردنا تعريف الفقه الحكومي بأنّه العلم الذي يُقصد منه معرفة أحكام العلاقات الحكومية، فإنّه سوف يتميّز عن الفقه الفردي الذي يبيّن أحكام عمل الشخص في نقاط عدّة منها:

---

(1) انظر: الخميني، كتاب البيع، ج2، ص654.

النقطة الأولى: المصلحة هي التي تحدّد الأحكام المرتبطة بالعلاقات الحكومية؛ بمعنى أنّ مشروعية تدخّل الحاكم الإسلامي والمؤسسات الحكومية رهنٌ بأرجحية هذه التدخلات؛ لذا، فالقيام بالأعمال المفيدة التي تنطوي على مفسدة حتمية أو احتمالية وترجيحها أو الأعمال التي لا تعود بأيّ فائدة على المجتمع، تعدّ بالنسبة إلى الحكومة مخالفة للشريعة وغير قانونية، وفي ظلّ هذه الفرضية، لا تملك الحكومة أيّ تبرير للتصرّف في الأموال والأنفس والإمكانات والاعتبارات الخاصة بالمجتمع الإسلامي[1].

على سبيل المثال، يعتقد بعض الفقهاء، بجواز استماع عامة المكلّفين إلى الموسيقى غير المثيرة للغرائز؛ بيد أنّ المؤسسات الحكومية غير مجازة بنشر الموسيقى غير المثيرة؛ إلّا إذا ثبتت مصلحة لازمة أو راجحة في نشرها[2]. وهنا، لا بدّ من الانتباه إلى مسألة ضرورية وهي أنّ التعرّف إلى المصلحة -أي الأمر الذي ينطوي على الأرجحية والأولوية- مسألة يحدّدها العرف وليس مسألة تخصّصية؛ أو بعبارة أوضح: لا يملك العرف أو أصحاب الرأي أو الخبراء الأهلية للتقييم، وإنّما الرجوع إليهم هو للتعرّف إلى الموضوعات والظواهر والكشف عن المصاديق؛ وبعد ذلك يُترك التقييم لحكم العقل القطعي أو للتعاليم الوحيانية[3]. تتمثّل

(1) في الفقه الحكومي أيضًا تُبيَّن الأحكام المتعلقة بالمكلّف ولكن من زاوية ارتباطها بمنصب الحكومة وشؤون الآخرين.

(2) على هذا النحو، فإنّ أحكام الفقه الحكومي على ثلاثة أنواع: إذا انطوت على مصلحة ملزمة وحتمية في حال تدخّل الحكومة، فإنّ مثل هذا التدخل يصبح واجبًا؛ إذا كان للتدخّل مصلحة راجحة، فإنّه يكون مستحبًّا، إذا لم ينطوِ على أيّ رجحان فإنّ التدخل يصبح حرامًا.

(3) بناءً على هذا، فإنّ إحدى مزايا الفقه الحكومي مقارنةً بالفقه الفردي هي أنّ المصلحة لا تأتي فقط من التعاليم السلوكية؛ إنّما على الفقيه أن يجتهد في التعاليم الأخلاقية والعقدية أيضًا؛ ذلك أنّ الحكومة مسؤولة عن الارتقاء بالمعتقدات والأخلاقيات والسلوكيات الخاصة بالناس.

مسؤولية الفقيه في قيامه بتشخيص المعرفة الصحيحة للظواهر والظروف الاجتماعية، والرجوع إلى نصوص الوحي، لاستنباط المسائل الدينية المهمة بالاستعانة بالتعاليم العقدية والأخلاقية والسلوكية[1].

في المثال أعلاه، لا تُستشف الحرمة الكلية من التعاليم المتعلّقة بالآلات الموسيقية، والروايات التي تذكر أنّ عزف الآلة الموسيقية يورث النفاق وضعف الغيرة لا تذهب لأبعد من الدلالة على الكراهة[2]؛ ولكن تكفي هذه المرجوحية وعدم الأولوية لتكون الحكومة غير مجازة في نشر الموسيقى؛ لأنّ مثل هذا النشر يعدّ مصداقًا للمفسدة، وإن كانت مفسدة محتملة؛ إلّا إذا وجدنا لها عنوانًا آخر له الأرجحية.

النقطة الثانية: تتباين الأسئلة الفقهية على الصعيدين الفردي والحكومي؛ لذا لا ينبغي أن تكون أحكامهما واحدة. مثلًا، في موضوع الاختلاط بين المرأة والرجل في المرافق التعليمية نواجه سؤالين منفصلين، فالسؤال على الصعيد الفردي هو: هل بمقدور الفتاة أو الفتى الحضور في الصفوف المختلطة؟ الجواب، لا مانع من الحضور في هذه الأماكن بعد الالتزام بالحجاب وغضّ البصر وكذا مراعاة الضوابط الشرعية في الكلام والأفعال؛ ولكن من وجهة النظر الحكومية، فإنّ السؤال يكون على النحو الآتي: هل بمقدور المؤسسات الحكومية استحداث أقسام مختلطة؟ ربّما يرى الفقيه أنّ هذا الأمر قد يخلق أرضية لحدوث مفسدة بالنسبة إلى معظم الأفراد، فيحكم تبعًا لذلك بعدم جواز هذه المسألة؛ ما لم تكن ثمّة مصلحة أهم تقتضي استحداث هذه الأقسام.

النقطة الثالثة: في الوقت الذي يتكفّل الفقه الفردي بتبيين أحكام

---

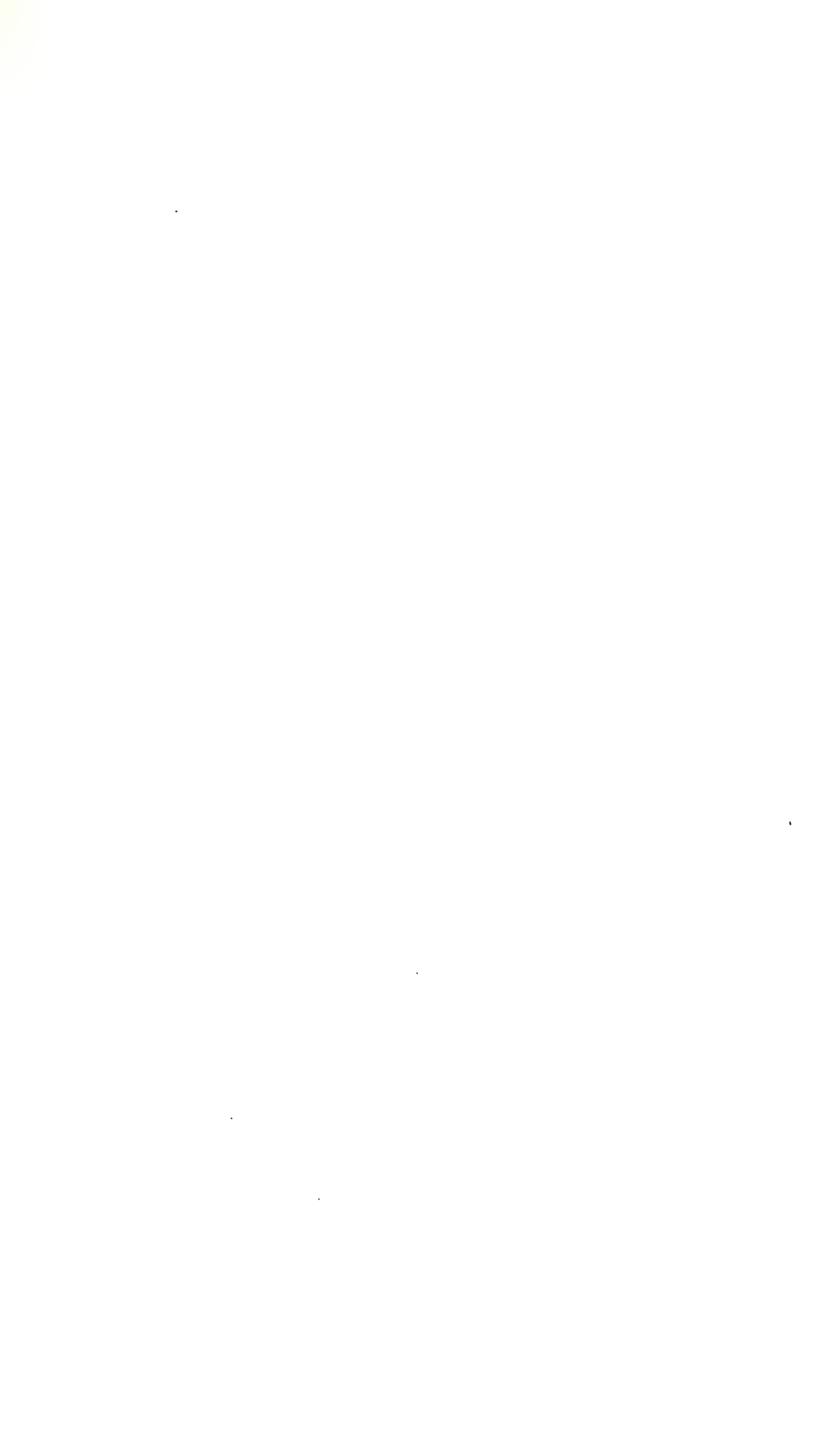
(1) أبو القاسم علي دوست، **فقه ومصلحت**، ص92.

(2) للتعرّف إلى الروايات المتعلقة بالغناء والموسيقى انظر: الكليني، **الكافي**، ج6، ص431-435، باب الغناء.

العلاقات على الصعيد الجزئي، ويتكفّل الفقه الحكومي بتبيين أحكام العلاقات على الصعيد الكلي، فلا بدّ من الالتفات إلى تباين الأهمية لموضوع واحد على الصعيدين الجزئي والكلي. فقد لا يحظى هذا الموضوع بأهمية تذكر على الصعيد الجزئي، ولذلك لا يكون الحكم المتعلّق به ملزمًا؛ ولكن ربّما يكتسب الموضوع نفسه وضعًا مختلفًا على الصعيد الكلي. على سبيل المثال، إنّ عدم تحمّس الشخص للزواج أمرٌ غير محمود، لكنّه ليس موضوعًا ذا بال يستحقّ أن يصدر بشأنه حكم بالتحريم. وكذلك هو الحال عند تثبيط شخص شخصًا آخر عن الزواج، فلا يعتبر ذلك مصداقًا لحكم الحرمة؛ غير أنّ تثبيط المجتمع عن الزواج على صعيد عام قد يجرّ آثارًا سلبية كثيرة ما يجعله يندرج ضمن الفعل المحرّم الحكومي، فتصبح تقوية الرغبة في الزواج إحدى الوظائف الإلزامية للحكومة.

لمزيد من التوضيح نذكر مثالًا آخر: إنّ إرسال الأم طفلها إلى روضة الأطفال -حتى لو كان ذلك بسبب ضعف عاطفة الأمومة لديها- ليس حرامًا؛ ولكن أن تؤسّس الحكومة رياض الأطفال المجانية أو تشجّع على إرسال الأطفال إليها، فإنّ هذا الموضوع سيتحوّل إلى حرام قطعي؛ لأنّ هذا العمل سيؤدّي إلى إضعاف عاطفة الأمومة، وأنّ التقليل من الغريزة الأمومية على الصعيد العام سوف تتمخّض عنه عواقب وخيمة كثيرة.

يتحصّل ممّا تقدّم من كلام أنّ المؤسسة التربوية الرسمية بوصفها مؤسسة حكومية ملزمة بتأمين مصالح المجتمع، وأن تكون المناهج الدراسية والعلاقات والبنى والقوى الإنسانية في خدمة الارتقاء بمعتقدات المجتمع وميوله وسلوكياته، وفي خدمة الإصلاحات الاجتماعية؛ وطبعًا -كما ذكرنا سابقًا- لا بدّ من استلهام المصلحة التربوية من التعاليم الوحيانية ضمن العملية الاجتهادية.



الفصل الرابع
النظام التربوي المتمركز حول الأسرة والجنوسة
الضرورات والأهداف

1ـ مقدّمة

لا ينكر أحد تأثير النظام التربوي الرسمي على التحوّلات في الهوية لا سيّما الهوية الجنوسية، وعلى التكيّف الاجتماعي، وتوجيه مطالبات الجيل الجديد، والأخلاق الجنسية، ونمط المشاركات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية، وأنماط أسلوب الحياة. إنّ الوعي الإنساني الجديد المبتني على تبلور المفاهيم الحديثة وخلق قيم جديدة، مرتبط إلى حدّ بعيد بالنظام التربوي الرسمي؛ طبعًا لا شك في أنّ المكانة الراسخة للنظام التربوي الرسمي قد اهتزّت في الأجواء ما بعد الحداثوية؛ حيث البنى العمودية في رسم السياسات والبرامج قد تراخت بنحوٍ ما، وشبكات التعليم الافتراضي والمؤسسات التربوية غير الرسمية والمؤسّسات الاجتماعية المتعدّدة تزعم إعداد الجيل الجديد. في الأجواء ما بعد الحداثوية التي تتميّز بتشظّي الهوية وتعدّدها، نلاحظ تدنّي مكانة المعلم وتبدّل موقعه الراقي إلى موقع ثانوي، إلى جانب انتشار الأدوات الإعلامية الحديثة والمجال الافتراضي، مع وضع الأسس اللازمة لها.

ولكن لا يجدر بنا أن ننسى أنّ بمقدور المدرسة والمعلم القيام بدور

تربوي؛ بل يجب عليهما؛ وذلك في ظلّ الأجواء الجديدة ومن خلال مراجعة المواقع والمسؤوليات. في عصر المعلومات -حيث يواجه أبناؤنا جمهرة من وسائل الإعلام والأشخاص الذين يخفون هويّتهم وراء الصفحات الافتراضية، والمنفلتين من عقالهم، ويطرحون على الجيل الجديد سيلًا من المعلومات تجمعها سمات التنوّع والتعدّد والوفرة- نحتاج إلى مؤسسة موثوقة تعرض التربية بمعناها الصحيح؛ وتقدّم المعلومات والبيانات في إطار منسّق ومنسجم، وتضفي على شخصية المتربّي -التي تنزع في هذه الأجواء الجديدة إلى الهلامية والرخاوة- متانة واستحكامًا. هاهنا، باستطاعة المعلم كمستشار ودليل أمين، أن يأخذ بيد المتربّين لينقلهم من أجواء الريبة الحالية إلى برّ السلامة والأمان.

في هذا الفصل، بعد الاعتراف بالموقع الحيوي الذي يحتلّه النظام التربوي الرسمي، سوف نتابع بحثنا في موضوعين هما:

الموضوع الأول: شرح ضرورة وأهمية تصميم النظام التربوي الرسمي المتمحور حول الأسرة والجنوسة. ونعرض في هذا الإطار رؤيتنا بأنّ النتيجة المنطقية للالتزام بالمبادئ المطروحة سابقًا هي القبول الإجمالي بتأثّر التربية الرسمية بالنظرة الأسرية الجنوسية الإسلامية. ولكن طبعًا القبول الإجمالي بهذا التأثّر غير كافٍ؛ إذ لا بدّ من تطويع هذه الرؤية على الظروف الثقافية والاجتماعية الراهنة، والاهتمام بالمسائل المتعلّقة بها في المجال الاجتماعي المعاصر. أو بعبارة ثانية: يجب النظر إن كان بالإمكان تطبيق هذه الرؤية في الأجواء المعاصرة؛ أو أنّها تضاف إلى عديد الأماني والأهداف التي لا نتوقّع تطبيقها في المجتمعات الحديثة.

الموضوع الثاني: الأهداف المنشودة من زاوية النظام التربوي الرسمي المتمحور حول الأسرة والجنوسة. فإذا سلّمنا بأنّ الهدف النهائي من وجود النظام التربوي هو إعداد الفرد المؤمن المتخلّق والفاعل الملتزم بقواعد

السلوك الديني، فما هي طبيعة العلاقة بين الأهداف متوسطة المدى لهذا النظام والأسرة والجنوسة، لكي يتاح لنا إعداد مثل هذا الفرد؟

نتابع بحث هذين الموضوعين في الفصل الرابع.

2ـ ضرورة وضع نظام تربوي أسري وجنوسي

يبدو موضوع العلاقة بين النظام التعليمي وبين الجنوسة والأسرة مهمًّا حتى من وجهة نظر الأدبيات الليبرالية المعاصرة، التي تسودها قيم الرأسمالية. فالليبرالية خطاب يتمركز بالدرجة الأولى حول الفردانية من حيث إنّها القيمة الأساسية والجوهرية. والفرد طبقًا لهذه النظرة له حقوق مبنية على نمط معيّن من الحرية، حرية الفعل على أساس المطامح الفردية. كما إنّ فكرة المساواة والتماثل الحقوقي تولد من رحم الفردانية والحرية أيضًا. لهذا السبب نجد أصوات احتجاجات الليبراليين تعلو كلما برز وضع ينادي بتقييد الحرية الفردية؛ فالحرية لا تقيّدها إلا الحرية، وعلى الحكومات أن تحترم حريات الأفراد ما دامت لا تتصادم مع حريات الآخرين[1].

لذا يُنظر إلى النظام التعليمي على أنّه آلية تربوية تساعد على تقنين المفاهيم والقيم الأساسية لليبرالية. وطبقًا لهذا المنظور تُرسم للجنوسة والأسرة صورة تعزّز مفهوم الفردانية والحرية الفردية والتماثل في الحقوق، وترى في التأكيد على الفوارق الجنوسية وبعض العلاقات ـالتي تنادي بالقيم الثابتة والعلاقات الجماعية والأسرية والتسلسل الهرمي للأسرة، والتي تقيّد إلى حدّ ما الحريات الفردية ـ عائقًا في طريق تقنين هذه القيم وخاصة في المجال العام.

لو سلّمنا بكلام السيدة مادلين گرامت (Madeline R. Grumet)

---

(1) انظر: أندرو إدگار وبيتر سجويك وآخرون، **مفاهيم كليدى در نظريه فرهنگى**، ص434ـ441.

بأنّ المناهج الدراسية تنتج ثقافة وهي نفسها نتاج ثقافة[1]؛ حينئذ يمكن أن نتأمّل كيف توظّف المجتمعات الحديثة نظامًا تعليميًّا يتلاءم مع ثقافتها من أجل صنع الإنسان المعاصر، وتسعى إلى عولمة قيمها من خلال تصدير نموذجها التعليمي إلى البلدان النامية. وفي هذا الشأن يعتقد ألفين تافلر بأنّ التربية والتعليم العامّين جهاز ذكي يؤسّس لصناعة تستطيع إنتاج نمط الكبار الذي تحتاجه، وأنّ جميع الحلقات التراتبية التربوية والتعليمية التي تظهر وتتطوّر لاحقًا تُصنَع طبقًا للبيروقراطية الصناعية[2].

وطبقًا لهذه النظرة يمكن، إدراك العلاقة القائمة بين النظام التعليمي والجنوسة بعد الاهتمام بموضوع الاستهلاك والشغل والأخلاق. وعلى حدّ تعبير بعض علماء الاجتماع، إنّ الاستهلاك مفتاح فهم المجتمعات الحديثة. ففي هذه المجتمعات يتحوّل الاستهلاك من سلوك اقتصادي -يهدف إلى تلبية الاحتياجات المادية- إلى سلوك ثقافي وترفيهي وإلى هوية، فالفرد يحدّد موقعه في منظومة العلاقات الاجتماعية من خلال اختياره لنمط استهلاكي معيّن[3].

إنّ تحوّل المرأة من أهم ضابط للاستهلاك في المجتمع التقليدي إلى أهم فاعل في مجال الاستهلاك يعتبر من جملة التحوّلات المهمة التي شهدها العصر الأخير[4]، وما ذلك إلّا بفضل تطوّر الأوعاء وأنّ الاستهلاك بدوره يعدّ سرّ ديمومة الرأسمالية الحديثة.

من ناحية ثانية، فإنّ الرأسمالية بحاجة إلى قوة عاملة وفيرة ومتخصّصة

---

(1) انظر: كورش فتحي واجارگاه، **برنامه درسى به سوى هويت هاى جديد**، ص107.

(2) ألفين تافلر، **شوك آينده**، ص412.

(3) انظر: رسول رباني وياسر رستگار، «**جوان: سبک زندگى وفرهنگ مصرفى**»، شهرية: مهندسى فرهنگى، ص44-48.

(4) حميرا مشير زادة، **از جنبش تا نظريه اجتماعى: تاريخ دو قرن فمينيسم**، ص507.

ورخيصة في الوقت نفسه كيما تضفي على الأجـواء التنافسية للاقتصاد حيوية ونشاط. ولا شكّ في أنّ حضور المرأة في ميادين العمل الرسمية يضمن تألّق سوق المنافسة وازدهـاره، ولا يمكن تحقيق هذه المسألة إلّا حين تطغى القيم المتعلّقة بالمجالات الاجتماعية على القيم الأسرية. أخيرًا، لئن كانت الأسرة التقليدية تعمل على نقل القيم الأخلاقية الثابتة والقيم الجنوسية والجماعية وقيم أخرى مثل الصبر والقناعة إلى الجيل الجديد، وهو ممّا يعتبر عائقًا أمام توسّع الرأسمالية، فإنّ الأمر يتطلّب إصلاحات يتمخّض عنها إضعاف القيم الأسرية المحكي عنها للتوّ، والاستعاضة عنها بقيم جديدة، وهنا تبرز فكرة التحوّل في الأخلاق الجنسية بوصفها الوسيلة الأكثر ضمانًا.

من خلال هذا التمهيد نفهم أنّ النظام التعليمي مؤثّر في تحوّل وضع المرأة والأسرة من ثلاث جهات:

الأولى: عرض قيم بديلة تحدّ من تبعية المرأة للأسرة والقيم الأسرية، وخلق تحوّل في تصوّرها عن الجنوسة. لتوضيح هذه المسألة، تشير الأرقام والإحصاءات التي تطرحها «منظمة الأمم المتحدة» إلى أنّ النساء المتعلّمات في المؤسسات التعليمية الحديثة ربّما كنّ أكثر حماسًا لتأخير زواجهنّ[1].

الثانية: تدوين مناهج دراسية هدفها الأصلي زيـادة ميول النساء للانخراط في الاشتغال، من أجل إشباع نهم النظام الرأسمالي لليد العاملة.

الثالثة: إضعاف الروابط بين المرأة وبين المؤسسات التي تروّج لخطاب تربوي مغاير، منافس للخطاب الحديث. فالكنيسة في البلدان الغربية والمساجد والمؤسسات التربوية الإسلامية في البلدان المسلمة

---

(1) جولي مرتوس، آموزش حقوق انسانى زنان ودختران: اقدام محلى، تغيير جهانى، ص419.

هي مؤسسات ينبغي إلغاؤها من ميدان التربية؛ لأنّها تؤمن بالقيم الثابتة والفوارق الجنوسية والأخلاق الأسرية المتمثّلة في العفاف الجنسي والقيمي[1]. أو لنقل بصيغة أخرى: إنّ بمقدور المؤسسة التربوية الحديثة أن تساعد على تشكيل شريحة تحت عنوان «الطبقة المدينية المتوسّطة» وتوسيعها؛ وذلك باستلهام القيم الحديثة من نظام التربية والتعليم الحديث؛ هذه الطبقة تعتبر مفتاح حصول التحوّلات الاجتماعية.

من هنا ندرك سبب إصرار النظام الرأسمالي على توسيع عملية التربية والتعليم الحديثة لتشمل بلدان العالم الثالث والتأكيد بشكل خاص على التعليم العالي للمرأة[2]. ويدخل في هذا الإطار أيضًا طرح فكرة منهج دراسي عالمي والمشاركة الفاعلة من قبل المؤسسات الثقافية المرتبطة بالنظام الرأسمالي في بلدان العالم الثالث؛ حيث يبيّن ذلك حسّاسية النظام التعليمي وموقعه في عملية النظام العالمي الجديد وإعداد الفرد المعولم[3].

---

(1) يشير يحيى دولت آبادي في كتاب **حيات يحيى** إلى تأثير النظام التعليمي الحديث هذا على بلادنا قائلًا: لقد وضع القائمون على التربية والتعليم الحديث... أنفسهم مكان مارتن لوثر، عندما طرح التعليم العام، أولًا، إشراف الدولة في بداية عصر النهضة للخلاص من سيطرة الدين المسيحي والكنيسة. هؤلاء كذلك كانوا يرون شقاء الأمة الإيرانية في الإيمان العميق بأحكام الإسلام السامية، وأنّ طريق الهداية الذي فُتح بولادة طفل المعارف (التربية والتعليم)؛ الذي كان يتضمّن مسار الانتفاضة العقلانية للشعب، لازمته التحرّر من المعتقدات الدينية». حول هذا الموضوع انظر: جميلة علم الهدى، **نقش جريان روشن فكرى در سكولاريسم تربيتى**، ص106.

(2) مثلًا، ارتكز مشروع الشرق الأوسط لأمريكا على ثلاثة أركان أحدها زيادة حضور المرأة في مرحلة الدراسات العليا. حول هذا الموضوع انظر: أميد حاتمي، **«مشاركت آمريكايى-خاورميانه اى»**، مجلة: پگاه حوزه، ص3.

(3) مثلًا، يؤكّد إدوارد برمن على الدور الفاعل لمؤسسات «فورد» و«روكفلر» و«كارنيگي» في مجال التعليم والثقافة، وتأثيرها على إنتاج أنواع خاصة من العلوم والمعتقدات ونشرها، فضلًا عن نفوذها وإشرافها على إنتاج السلع الثقافية على طريق تحقيق أهداف الولايات المتحدة. حول هذا الموضوع انظر: إدوارد برمن، **كنترل فرهنگ: نقش بنيادهاى كارنگى** =

أمّا بحسب الرؤية الإسلامية، فإنّ إثبات ضرورة الاهتمام بعنصر الجنوسة والأسرة في النظام التربوي الرسمي لا يحتاج إلى برهان وأدلة؛ بمعنى أنّه لو طُرح بحث في هذا الخصوص فهو يتعلّق ببعض المقدّمات مثل الفوارق البيولوجية المؤثّرة، وتمايز الأدوار والحقوق، ومحورية الأسرة، ومن خلال التسليم بهذه المقدّمات فلا يبقى شكٌّ أو تردّد يكتنف الدعوى المطروحة. مع ذلك، وعبر مراجعة سريعة يمكن استعراض مقدمات الاستدلال وفقًا للترتيب الآتي:

أوّلًا: من وجهة النظر الإسلامية، تعتبر الأسرة البناء الاجتماعي الأهم. وتنبني علاقات الزوجين في دائرة الأسرة على المودة والرحمة[1] والالتزام[2]، وتهيّئ الأسرة مستلزمات الاستقرار[3] واكتمال الدين[4]. كما إنّ الوظائف العاطفية والحمائية والتربوية تجعل من الأسرة أهم عنصر للثبات والنشاط والتضامن والفاعلية الاجتماعية؛ ناهيك عن أنّ دور الأسرة دور فريد لا نظير له في تكوين شخصية الأبناء.

ثانيًا: لهذا السبب عني الإسلام برفع مكانة الأسرة وترسيخ الأواصر الأسرية عناية خاصة، فأوّل مهمّة للنبيّ الأكرم (ص) كانت دعوة الأقربين وإنذارهم[5]؛ وفي إطار دور ربّ الأسرة في التربية، أشار الإسلام إلى بعض الأمور من قبيل إبعاد نفسه وأفراد أسرته عن النار[6]، وحثّهم على

= فورد وراكفلر در سياست خارجى أمريكا، ص17ـ18 و122ـ123.

(1) سورة الروم: الآية 21.

(2) سورة النساء: الآية 21.

(3) سورة الروم: الآية 21.

(4) المجلسي، **بحار الأنوار**، ج100، ص219، ح14.

(5) سورة الشعراء: الآية 214.

(6) سورة التحريم: الآية 6.

الصلاة والثبات عليها[1]، وتعليم الأبناء القرآن الكريم[2]، وتثقيفهم بالتربية الجنسية،[3] وتعريفهم بـالآداب الاجتماعية،[4] وتلقينهم العلم[5] والمهارات الأخرى[6].

ولو تأمّلنا الثقافة الإسلامية لوجدنا أنّها لم تصرّ على الأسرة الممتدة بالمفهوم الجغرافي للمصطلح؛ أي أن يعيش أجيال عدّة في بيت واحد؛ لكنّه أكّد مرارًا على الروابط القبلية وأواصر القرابة. ومن أمثلة هذه الأواصر التعاليم المتعلّقة بصلة الرحم حتى في حال قطع الأقارب لها[7]، وولاية الجدّ للأب على الطفل القاصر وعلى زواج الفتاة الباكر[8]، ووجوب الإنفاق على الأبناء والوالدين والأجداد[9]، وحكم العاقلة[10]، فضلًا عن أمور أخرى ترسم صورًا لهذه العلاقات والروابط.

ثالثًا: إنّ المرأة والرجل بحسب التعاليم الإسلامية لهما صفات متمايزة، وتؤكّد هذه التعاليم على التمايز في الفسلجة والميول الجنسية والخصوصيات المعرفية والشعورية والسلوكية. وتصنع هذه التمايزات

---

(1) سورة طه: الآية 132.

(2) الكليني، **الكافي**، ج6، ص48ـ49، ح6.

(3) النوري، **مستدرك الوسائل**، ج15، ص169، ح17888.

(4) الصدوق، **من لا يحضره الفقيه**، ج4، ص372.

(5) الحر العاملي، **وسائل الشيعة**، ج21، ص482، ح27646.

(6) الكليني، **الكافي**، ج6، ص48ـ49، ح6؛ الطوسي، **تهذيب الأحكام**، ج8، ص112، ح387.

(7) المصدر نفسه، ج2، ص107، ح1 و4.

(8) الطباطبائي اليزدي، **العروة الوثقى**، ج2، ص863، فصل 12 في أولياء العقد.

(9) محسن الحكيم، **مستمسك العروة الوثقى**، ج9، ص286، «الثالث أن لا يكون ممّن تجب نفقته على المُزَكّي».

(10) انظر: الشهيد الثاني، **الروضة البهية في شرح اللمعة الدمشقية**، ج10، ص105ـ121. طبقًا لهذا الحكم إذا وقعت جناية غير عمدية فعلى قبيلة الجاني لأبيه أن تدفع الدية.

من الجنسين مخلوقين متفاوتين يكمّل أحدهما الآخر، وتمنح كلًّا منهما قدرات خاصة وفريدة.

رابعًا: يؤكّد الإسلام أنّه إذا كنّا نسعى إلى التربية الصحيحة لمختلف الأبعاد الجسمية والنفسية والسلوكية، فلا بدّ من المحافظة على الحدود الجنوسية والتربية الجنسية (وتندرج ضمن تعلّم المهارات) والتمسّك بجنوسية نموذج المشاركة الاجتماعية والاقتصادية، ونمط توزيع الأدوار في العلاقات الأسرية. تنبثق فكرة تمايز الأدوار، بحسب الإسلام، عن الخصوصيات البيولوجية، فضلًا عن كونها نتاج عملية التربية، وهذه التمايزات ضرورية لتحقيق سعادة الفرد والأسرة والمجتمع.

خامسًا: في القرن الأخير، طرأت على الأسرة تحوّلات جذرية، بعضها إيجابي وبعضها سلبي؛ ولكن من وجهة النظر الإسلامية لا يمكن أن نقول عن نتائج التحوّلات إنّها إيجابية. وهذه التحوّلات ناجمة عن التحوّل في الهوية الجنوسية وتغيّر النظرة إلى الإنسان والأسرة والسعادة الإنسانية وتغيّر النظرة إزاء الأدوار والقيم الجنوسية. القسم الأعظم من هذه التحوّلات هو حصيلة التحوّل في التكيّف الاجتماعي الجنوسي للأبناء، بما في ذلك عبر النظام التربوي الرسمي. وبالنتيجة، فإنّ إصلاح الوضع السائد أيضًا مرتبط بإعادة ترميم التكيّف الجنوسي وإصلاحه.

سادسًا: لا يحصر النظام التربوي الرسمي نفسه في حدود تدريس العلوم والفنون؛ وإنّما يزعم المشاركة في العملية التربوية بمفهومها العام، ويشعر بالمسؤولية عن التكيّف الاجتماعي للمتربّين وتربيتهم جنوسيًّا وأخلاقيًّا واجتماعيًّا. وفي بلادنا يعتبر النظام التربوي نفسه مسؤولًا أيضًا إزاء التربية الدينية للمتربّين. ووفقًا لهذه الصورة، يبدو طبعًا الانسجام بين الأسرة والنظام التربوي الرسمي وغير الرسمي المؤثّرين في العملية

العمومية للتربية أمرًا لا مفرّ منه؛ وإلّا، فإنّ هويّة المتربّين ستتعرّض لاختلال واضطراب.

سابعًا: إنّ النظام التعليمي الحالي شديد التبعية للدولة ومتجاهل للأسرة، أعني لا هو شخّص مصالح الأسرة بشكل صحيح وقدّرها حقّ قدرها لتشعر الأسرة بأنّ المؤسسة التربوية الرسمية سند لها وتقف إلى جانبها، ولا هو أتاح للأسرة مشاركة أعلوية في التربية الرسمية في إطار الإشراف والمساعدة.

ثامنًا: تعتمد قوّة النظام السياسي واقتداره على الروابط المستحكمة التي تربطه بأفراد المجتمع، وإقامة شبكة راسخة من العلاقات على أساس الثقة والقيم المشتركة يطلق عليها «الثروة الاجتماعية»[1]. لذا، من الواضح أنّ انسجام القيم التي تسود النظام السياسي وتماهيها مع قيم المجتمع يؤدّيان إلى ثباتها وتعزيزها، وأنّ التناقض القيمي سوف يزعزع أوضاع ذلك النظام السياسي. وما نريد قوله هنا هو أنّ القيم الجنوسية والأسرية -التي تطرح على التلاميذ في النظامين التربويين الرسمي وغير الرسمي بصورة علنية أو مضمرة- بمقدورها أن تعمل على تقوية الثروة الاجتماعية للحكومة (علاقة الأمة-الدولة) أو إضعافها.

إذا ارتكز النظام التربوي على فرضية تاريخية النظام الأسري وابتناء الجنوسة، وتبلورت التحوّلات في الهوية عند جيل الشباب على هذا المنوال، فإنّ تصوّر المتربّي عن الجنوسة والأدوار الجنوسية والحقوق سيكون على نحو لا يقبل بثبات الأدوار والحقوق ولا بالفوارق الحقوقية. أمّا إذا أكّد النظام التعليمي على مسألة الأدوار الجنوسية مثل الأمومة ورعاية

---

(1) أكبر علي وردي نيا ومحمود شارع پور ومهدي ورمزيار، «**سرمايه اجتماعى خانواده وبزهكارى، زن در توسعه وسياست**»، مجلة: پژوهش زنان، ص113.

المنزل بالنسبة إلى النساء وكسب المعاش والقيمومة بالنسبة إلى الرّجال، وتمسّك بالفوارق الحقوقية في حالات الدية والإرث والزواج والحجاب، فإنّ المطالب الاجتماعية ستتبلور بغية إصلاح القوانين والأدوار، وسيؤدّي تمنّع النظام تجاه هذه المطالب إلى حدوث شرخ في الدولة ـ الأمة، وفي نهاية المطاف إلى ظهور الحركات الاجتماعية والسياسية. ويمكن القول بوضوح إنّ ما يهدّد ثبات الدول في يومنا هذا هو هذه الحركات الاجتماعية المنبثقة عن التحوّلات الثقافية، وينبغي أن نفتّش عن قضية الأمن القومي أولًا وقبل كل شيء في التحوّلات الطارئة على أسلوب الحياة والتغيّرات الهووية[1].

نستشعر من مجموع الملاحظات المذكورة ضرورة النظرة الأسرية والجنوسية إلى التربية؛ إذ لا بدّ للنظام التربوي من أن يبدي اهتمامًا وحساسية إزاء الجنوسة وتأمين مصالح الأسرة؛ ولكن ينبغي عدم الخلط بين النظام الجنوسي التربوي في الفكر الإسلامي وبين التخطيط الذي يعنى بالجنوسة في خطاب التنمية واعتبارهما شيئًا واحدًا. فمن وجهة النظر التنموية إنّ اهتمام المنهج الدراسي بالجنوسة هو لغرض الوصول إلى أدوار متساوية ورفع الأدوار النمطية وتأهيل الأبناء اجتماعيًّا لخلق عقيدة جديدة، تعتبر الفواصل الجنوسية مصطنعة، والأسرة مؤسسة تاريخانية، والأدوار هلامية، والقيم الأخلاقية نسبية، والحصول على مواقع اجتماعية واقتصادية قيمة عليا[2]؛ غير أنّ الإيمان بالجنوسة في المنظور الديني يعني الفهم الصحيح للفوارق الجنوسية في الأدوار المنزلية والاجتماعية، والحصول

---

(1) للتعرّف أكثر إلى التحوّلات في الأسرة الإيرانية انظر: **دلالت ها وعوامل مؤثر بر كنش هاى خانواده ايرانى** (البيان التحليلي لمكتب دراسات المرأة بمناسبة يوم المرأة).

(2) للتعرّف أكثر إلى البرنامج الخاص بالجنوسة، انظر: راضية ظهره وند، **«تحقق آموزش وپرورش حساس به جنسيت در برنامه ريزى آموزشى دو. ه آموزشه عمومى»**، فصلية: تعليم وتربيت، ص147ـ174.

على مواقع متفاوتة، لكنّها في الوقت نفسه متكاملة وقيّمة، وتحقيق القناعة، وهذه كلها من خصوصيات الجنوسة ووظائفها. وقد تعرّض هذا المفهوم الجنوسي لحملة انتقادات من قبل أنصار النظرة التنموية والنسويين تحت شعار «الانحياز الجنوسي» أو «الأحادية الجنوسية»[1].

وبالمثل، يجب أن لا نخلط أيضًا بين النزعة الأسرية في النظرة التنموية الغربية وبين مركزية الأسرة في الفكر الإسلامي. فباعتقاد أولئك ينبغي للأسرة أن تكون بؤرة لإعادة إنتاج المفاهيم الحداثوية التي تسمح بتكيّف الأبناء اجتماعيًّا مع قيم مثل الفردانية والنسبية الأخلاقية والحرية والتسامح؛ من هنا، فإنّ العلاقة بين الأسرة والنظام التربوي الرسمي تُرسم على النحو الذي يجعل كلتا المؤسّستين في خدمة إعداد إنسان معولم متكيّف مع أجواء العالم الصناعي والاتصالاتي الحديث وبالقيم الخاصة التي تحكمه.

ونحن هنا نتساءل، إذا كانت ضرورة إعادة تعريف النظام التربوي الرسمي بهذا الوضوح فلماذا لم يُبدِ المفكرون المسلمون حساسية تجاه هذا الموضوع؟ أو بتعبير أدق: إذا كان الإسلام حسّاسًا تجاه العلاقة بين الجنوسة والأسرة والنظام التربوي الرسمي، فلماذا لم تنعكس هذه الحساسية على ردود أفعال سلبية من قبل المفكرين والعلماء المسلمين على النظام التربوي الحديث؟

الإجابة عن هذا السؤال تتوزّع على شقّين:

الشقّ الأول: كان التعليم الرسمي للمرأة يتمّ في الكتاتيب حتى العصر القاجاري، وكانت المادة التعليمية لهذه الكتاتيب هي القرآن

---

(1) انظر: يعقوب فروتن، «جامعه پذيري جنسيتى در كتاب هاى درسى مدارس ايران، زن در توسعه وسياست»، مجلة: پژوهش زنان، ص195 فما بعد.

الكريم، والمعارف الحكمية والتربوية، ومهارات الحياة، والتدبير المنزلي، والمهارات الخاصة بالمرأة والمتناسبة مع متطلباتها الجنوسية. وقد بدأ تأسيس المدارس الحديثة في عصر محمد شاه القاجاري في إيران وكان يتعلّم فيها غير المسلمين، ولهذا السبب لم تكن الأوساط الدينية معنية بأسلوب التعليم فيها صحيحًا كان أو منحرفًا.

بيد أنّ التحاق بعض الفتيات المسلمات بهذه المدارس في عصر ناصر الدين شاه وما تلاه من تأسيس مدارس حديثة جوبه برفض شديد من قبل علماء الدين والمتديّنين، ومن العوامل الرئيسية وراء هذا الرفض المواد التعليمية الحديثة التي كانت تدرّس في هذه المدارس.

وإزاء هذه الحالة، عمد بعضٌ مثل السيدة طوبى آزموده، وبعد الأخذ بالاعتبار هذا الرفض العارم من الأوساط الدينية والعلماء، إلى تأسيس مدارس تحت عناوين إسلامية وإدخال بعض المواد التعليمية ضمن برامجها مثل قراءة القرآن الكريم ومهارات التدبير المنزلي والصحة والمسائل الشرعية؛ وذلك للتقليل من الحساسية المثارة في الأوساط الدينية، ولتتمكن في المقابل من تحقيق أهدافها ضمن منحنى زمني يمتد على مراحل عدّة[1].

طبعًا، لا بدّ من القول إنّ الهاجس الرئيسي للعلماء والمتديّنين حول المدارس الحديثة كان يحوم حول موضوعين هما: **الأول**: إنّ تلك المدارس كانت تدار من قبل غير مسلمين أو إنّها تأسّست تقليدًا لأساليبهم وكانت تشيع الأفكار المعادية للدين؛ **والثاني**: هو الاستشكال الذي أثير حول مدارس الفتيات بترويجها لمظاهر الانحلال. ومن المعلوم أنّ

---

(1) انظر: رضا رمضان نرگسي، **«طوبى آزموده: پيش گام تأسيس مدارس جديد دخترانه»**، مجلة: حوراء، ص51.

الهاجس العام كان، في الأغلب، يدور حول هذه المسائل التي كانت تبدو بارزة للعيان.

الشقّ الثاني: لقد حدث التوسّع في التعليم الحديث في إيران في عصر الحركة الدستورية الثانية؛ أي في فترة ضعف نفوذ رجال الدين وغلبة التيار التنويري. في تلك الفترة، طُرحت ثلاثة آراء حول التربية والتعليم الخاص بالفتيات: **الرأي الأول**، عارض من الأساس التحاق الفتيات بالمدارس الحديثة، وكان يعتقد بكفاية الكتاتيب، **والرأي الثاني**، كان متداولًا بشكل خاص في أوساط الشيوعيين مفاده ضرورة إلغاء النظام التربوي القديم وإحلال نظام حديث على غرار ما هو معمول به في البلدان الاشتراكية، أمّا **الرأي الثالث**، فنادى بتوسيع النظام الحديث مع لحاظ الفوارق في بعض جوانب التعليم والاهتمام بالمتطلبات الأسرية والجنوسية. في ذلك العصر، كان هذا الرأي، أعني الثالث هو السائد، وقد ألغيت النظرة الجنوسية، كما مرّ علينا سابقًا، على مراحل عدّة في إطار عملية استغرقت عقودًا[1].

بصورة عامة، فإنّ هذين الجوابين صحيحان؛ لكنّهما لا يمكن أن يكشفا عن الحقيقة بصورة كاملة، فالحقيقة هي أنّ جوهر النظام التربوي الحديث لم يكن معروفًا تمامًا عند المثقفين المسلمين؛ وذلك لتأخّر عملية ترجمة الأعمال والكتب التي تشرح الرؤية السائدة في النظام التربوي الرسمي الحديث لتتيح للمفكرين المسلمين التعرّف إليها. فضلًا عن أنّ معظم الدلالات التربوية للنظام الرسمي الحديث كانت من النمط المضمر الذي لا يمكن الكشف عنه إلّا عبر الدراسات والأبحاث المتخصّصة، وزيادة على ذلك فإنّ النظام التربوي الحديث نفسه كان في القرن الأخير

---

(1) للتعرّف أكثر إلى تحوّل النظام التعليمي للفتيات في العصر القاجاري انظر: رضا رمضان نرگسي، «**سير تجدّد زدگى نظام آموزش دختران در ايران معاصر**»، مجلة: حوراء، ص40-46.

في ظروف متغيّرة، وقد رضخ لاقتضاءاتها بالتناسب مع تغيّر الظروف الاقتصادية والاجتماعية المعاصرة. على سبيل المثال، ظهر الكثير من الدلالات المعادية للأسرة في النظام التربوي الحديث بعد عقد الستينات من القرن الماضي مع شيوع الآراء النسوية العالمية الناقدة للأسرة، وكان المفكرون المسلمون يواجهون آنذاك تخلّفًا تاريخيًّا في فهم العالم الحديث.

إذا سلّمنا بالملاحظات المذكورة للتوّ، سوف نستنتج أنّ النظام التربوي من وجهة نظر الإسـلام لا بـدّ له من أن ينسجم مع الفوارق البيولوجية ونظام الأدوار والحقوق، وباتجاه تعزيز القيم الأسرية؛ غير أنّ سريان هذه الفكرة في العصر الحاضر يواجه بعض الصعوبات، منها:

أولًا: لا يمكن مقارنة الإمكانات البشرية الراهنة مع ما كانت عليه في العصور الماضية؛ حيث شهدت المعلومات الإنسانية تطوّرًا هائلًا، فضلًا عن توفّر مجالات أكبر للعمل الاجتماعي؛ لذا، لا ينبغي أن نتوقّع أن تفكر المرأة المعاصرة كما كانت المرأة في الماضي تفكر فتحصر نشاطها في الميادين المحدودة السابقة؛ وعلى هذا، يمكن أن يؤدّي التفكيك الجنوسي إلى هدر الطاقات وانخفاض الفاعلية الاجتماعية للنساء والرجال.

ثانيًا: في وقتنا الحالي، تحوّلت مسألة الحضور في جميع المجالات والتمتّع بكافة المزايا إلى مطلب عام؛ وعليه، لا يمكن الإخلال بمسار المطالبات العامة. وبناءً عليه، يمكن أن تثير الأحادية الجنوسية في وضع البرامج والتخطيط رفضًا اجتماعيًّا؛ وخاصة إذا عرفنا بأنّ الدوائر الفنية ووسائل الإعلام استطاعت إقناع المتلقّي بالمعايير الحديثة؛ ما قد يثير طرح هذا الموضوع في هذه الأجواء شبهات حول الإساءة إلى المرأة وتحقيرها.

ثالثًا: لقد فرضت البنى الاقتصادية والسياسية والاجتماعية إكراهاتها على النظام التربوي، بما لا يسمح بتصميم منظومة تتجاهل هذه الإكراهات؛

لذا، فالتأكيد على النزعة الأسرية والفوارق الجنوسية يمكن أن يخلق تناقضًا بين البنى الثقافية وسائر البنى الأخرى. على سبيل المثال، تقتضي البنية الاقتصادية حضورًا متزايدًا للمرأة في سوق العمل؛ في حين يرنو النظام التربوي إلى إزاحة النشاط الاقتصادي للمرأة إلى هامش القيم الأسرية.

رابعًا: لقد صيّر النظام الإمبريالي العالمي -الذي يعولم إرادته بمساعدة المؤسسات الدولية- المساواة التعليمية، بالمعنى الذي يرفع جميع الفوارق التعليمية ويخلق تعليمًا متماثلًا للفتيات والفتيان، خطابًا عالميًّا مهيمنًا عبر معايرة النظام التعليمي، ويفرض على جميع البلدان مراعاتها عبر ممارسة الضغوط الاقتصادية والسياسية عليها. ومعلوم أنّ طرح هذه الرؤية في مثل هذه الأجواء بمثابة مواجهة للمعايير التي تشكّلت بفضل التفاهم الدولي، وليس خافيًا على أحد بأنّ القوى العالمية الكبرى سوف تسعى في هذه المواجهة إلى تسخير جميع إمكاناتها السياسية والثقافية والاقتصادية لإسقاط المنافسين وشلّ قدراتهم.

على الرغم من أنّ الملاحظات المذكورة آنفًا تحوي نقاطًا قيّمة، لكنّها، مع ذلك، لا تفيد أنّ إقامة النظام التربوي الأسري الجنوسي في الوقت الحاضر أمر غير علمي ومتعذّر. وربّما نستطيع من خلال النقاط الآتية أن نشرح رؤيتنا إزاء الصعوبات الراهنة:

أوّلًا: عرفنا في ما سبق أنّ الأدوار الجنوسية تكون ثابتة تارة ومتغيّرة أخرى. غير أنّ الظروف الاجتماعية والتقدّم الإنساني يفتحان الطريق أمام مجالات جديدة من الإبداع وخلق الأدوار، فتضحي بعض الأدوار التقليدية قليلة الأهمية وتستبدل بأخرى جديدة؛ بينما تحافظ بعض المواقع والأدوار على أهميتها في مسيرة التحوّلات، وتؤكّد الشريعة الإسلامية أيضًا على ذلك.

والأهمّ من ذلك، أنّنا نؤيّد التحوّل في العديد من المواقع والأدوار وخلق الفرص الجديدة؛ لكنّا مع ذلك نؤمن بأنّ مبدأ واحدًا عامًّا يقنّن جميع التحوّلات ألا وهو ضرورة تكيّف المواقع والأدوار الجديدة مع الخصوصيات البيولوجية للمرأة والرجل، وتكيّفها مع المواقع والأدوار الثابتة من وجهة نظر الإسلام، وانسجامها مع الأسرة والقيم الأسرية الثابتة. إنّ شأن النظام التربوي في العصر الحالي هو أن تتحوّل القيم المنشودة إلى قيم سائدة، ترسم وجهة التحولات الاجتماعية وترشد المتربّين لاختيار المواقع المناسبة.

ثانيًا: نعترف بأنّ المطالب العامة بعد تبلورها يمكن أن تشكّل بؤرًا للمقاومة الاجتماعية بوجه الخطط التي تضعها الدوائر النافذة الحكومية وغير الحكومية، وبالتالي تفشل الخطط والبرامج الموضوعة؛ بل تستطيع كذلك بوصفها بؤرة للاقتدار الاجتماعي أن تكره الحكومة على اتّخاذ أساليب تتعارض مع مقاصدها الباطنية؛ نعم، بالإمكان أن يحدث ذلك، ولكن المسألة هنا هي أنّ النظام التربوي نفسه يشكّل أداة لتبلور المطالب العامة وإصلاح الرؤى والرغبات، ولا بدّ من الوفاء برسالته في هذا المضمار. فلو دشّن النظام الإسلامي إصلاحات واسعة لتحقيق السعادة، فإنّ إصلاح النظام التربوي الرسمي يعدّ من الشروط الأولية لهذه الإصلاحات؛ طبعًا، يتسنّى تحقيق هذا الهدف عبر التنسيق مع الأسرة والنظام التربوي الرسمي وسائر المؤسسات التربوية.

ثالثًا: نلاحظ في عصر العولمة أنّ المؤسسات الدولية وعمالقة الإعلام والبنى الاقتصادية وسائر العلاقات الاجتماعية ترسم مسارًا أحاديًّا لتقنع مختلف الدول والمجتمعات بالقبول بالمعايير التي تطرحها، وتحوّل هذه الدول والمجتمعات إلى عناصر منفعلة؛ ولكن من خلال استعمال مصطلح «العنصر الفاعل» والتأكيد على عامل المقاومة، يطرح الكثير من المفكّرين ملاحظة مهمة وهي أنّ للفاعلين، على النقيض من التصوّر

السائد، سلوكيات اختيارية تقريبًا، حيث يفسّرون الرسائل المرسلة من قبل الآخرين ويفكّون شيفرتها وفقًا لمنظومتهم المعنائية وليس المنظومة المعنائية للمرسلين، ويصنعون هويّتهم أو يكشفون عنها عبر الاختيار الفاعل[1].

ربّما يوضّح كلام المختصّين في مجال الدراسات الثقافية -الذي طُرح لتبيين سلوك الفاعلين- إلى حدّ ما العلاقة بين النظام الإمبريالي العالمي والدول والقوى الإقليمية. في ما يتعلّق بالتعاطي بين القوى العالمية والدول، لا يجوز أن نعتبر الدول الفاعلة منفعلة فقط؛ إذ بمقدور الدول بالتخطيط السليم والاعتماد على الموارد الوطنية والشعبية والنخب أن تؤسّس بؤرًا للمقاومة الفاعلة ضدّ التيار الإمبريالي؛ بل وفرض أدبياتها الخاصة، إلى حدّ ما، على غرمائها.

وأيًّا كان الأمر، فإنّ هذا الكلام يضعنا أمام حقيقة أنّ الإصلاحات الرئيسية إنّما تتحقّق في حال كانت متناغمة مع البنى والنُّظُم التربوية والأسرة. لكنّ المسألة هي أنّ النظام الرأسمالي بحاجة إلى مواطنين يرضخون للمعايير المادية المعروضة؛ بمعنى أن يؤمنوا بهذه المعايير نظرة ورغبة، ويختاروها تطبيقًا وعملًا. وعلى هذا المنوال، فإنّ المقاومة الفاعلة للوهلة الأولى، هي اكتساب وعي جديد تختار بسببه الرؤى والميول الاجتماعية مسيرًا آخر للسعادة.

مع ذلك، يجدر بنا الاعتراف بأنّ المسألة الأهمّ التي تشكّل عقبة أمام تدوين النظام التربوي الأسري والجنوسي هي الفراغ التنظيري وبلورة النموذج الإرشادي. فأيّ نظام يسعى إلى تحقيق سياسات وبرامج منسجمة

---

(1) انظر: محمد فاضلي، **مصرف وسبك زندگی**، ص36-46؛ مهري بهار، **مطالعات فرهنگی: اصول ومبانی**، ص107.

وفاعلة، لا بدّ من أن تكون لديه نظريات معيارية. ولئن كانت نظريات التربية والجنوسة والجنس والأدوار والحقوق والأسرة تندرج في زمرة العلوم الإنسانية، فإنّه يمكن أن تصبح نشاطًا علميًا لترشيد النُّظُم الوصفية والقيمية والحقوق الإسلامية[1]، وأن تكون صرحًا شامخًا لتدوين الوثائق الاستراتيجية.

النماذج الإرشادية أيضًا هي صورة للنقاط المثالية في ظروف زمانية ومكانية خاصة. فتارة، تحتاج النماذج الإرشادية الارتكاز إلى الدين، وأخرى، ينبغي لها أن تتطابق مع الظروف الزمكانية؛ أي بمعنى أن تتوفر على البرهان والفاعلية في آن معًا. كخطوة أولى، تضمن النُّظُم الثلاثة الوصفية والقيمية والحقوقية أسلمة النموذج، ولاحقًا، لا بدّ من تحديد الإمكانات والقيود الاجتماعية[2] بالاستعانة بالدراسات الاجتماعية الممنهجة. وبضرب النُّظُم الثلاثة بالإمكانات والقيود نحصل على نموذج إرشادي، يصوّر النقاط المثالية في الموقع الراهن[3].

في الحقيقة يضطلع النظام التربوي بمهمة إعداد المتربّين لبلوغ

(1) مع العلم أنّ النُّظُم مجموعة من التعاليم الإسلامية يصطف بعضها إلى جانب بعضها الآخر بشكل منسّق وباتجاه واحد، يوضّح بعضها بعضها الآخر ويكمّل أو يقيّد بعضها بعضها الآخر. أمّا النظريات فهي تطرح رؤى واسعة وعامة وتوظّف التعاليم الدينية كأدوات. وميزان صحة النظرية يعتمد على مدى تطابقها مع التعاليم الدينية والنُّظُم.

(2) المقصود بالقيود الاجتماعية تلك التي لا يتاح لنا تغييرها. على سبيل المثال، إنّ تصميم نموذج الحجاب للنساء في المناطق الحارة يجب أن يراعي، من ناحية، الضوابط الشرعية الواردة في التعاليم الإسلامية، ومن ناحية ثانية، أن يلحظ الظروف المناخية الخاصة بالمنطقة المعنية. والمفروض هو أنّ تغيير هذه الظروف غير متيسّر لنا. إنّ القيود الإصلاحية ليس لها دور في تحديد النماذج، يتم إصلاحها خلال عملية التخطيط.

(3) للتعرّف أكثر إلى النُّظُم الثلاثة وعملية وضع النموذج الجامع لشخصية المرأة المسلمة والنماذج الفرعية للمشاركة الاجتماعية والمشاركة السياسية، انظر: محمد تقي سبحاني، **الگوى جامع شخصيت زن مسلمان**، الدفتر الأول: تعاريف وساختار.

النموذج المنشود؛ لـذا، فـإنّ وضـع النظام التربوي الرسمي قبل إنتاج النظريات وتدوين النماذج الإرشادية يزيد من تعرّض هذا النظام للأخطاء، ويرفع من احتمالات وقوع اختلالات في بعض مفاصله، كما يزيد من عدم تناغم النظام التربوي مع عملية التشريع ووضع السياسات والتخطيط في المجالات الأخرى. تناولنا في هذا الكتاب ضرورة إعادة النظر في النظام التربوي الرسمي، بالاعتماد على النتائج القطعية المتحصّلة من التعاليم الإسلامية، وطبعًا طرح النظريات والنماذج الإرشادية سيرفع من معامل الدقّة في تحديد ضرورة المراجعة، وفي تحديد النقاط الحسّاسة، وكيفية الإصلاح والمراجعة في آنٍ معًا.

3ـ النظام التربوي الرسمي والأهداف الجنوسية والأسرية

نريد في هـذا المبحث الإجابـة عن هذين السؤالين: هل تحظى الجنوسة والأسرة على كلّ هذه الأهمية والقيمة بحيث يجب على النظام التربوي الرسمي إدراجهما ضمن أهدافه؟ وإذا كان الأمر كذلك، فما هي الأهداف الجنوسية والأسرية لهذا النظام؟

عرض خبراء التربية والتعليم والنسويون آراءهم حول علاقة الجنوسة بالنظام التعليمي في بعض المجالات مثل الاختلاط في البيئة التعليمية والنشاطات الرياضية؛ ولكن لا يُنتظر من التيارات النسوية والليبرالية المتحكمة أن تطرح نظرية تؤيّد فيها الفوارق بين المرأة والرجل في الأهداف التعليمية.

في هذه الأثناء، ربّما أمكن تمييز النسويين الراديكاليين ـالذين يؤمنون بتمايز جوهر الأنوثة عن الذكورة، وتفوّق الصفات الأنثوية، وأنّ الرجال فاسدون بالفطرةـ عن الآخرين؛ ففي منظور هـؤلاء، أنّ المرأة والرجل مخلوقان مختلفان ومتضادّان ولا نهاية للعداوة بينهما، وعلى

المرأة إذا أرادت أن تضع حدًّا لإذلالها على مدى التاريخ أن تبدأ كفاحًا سياسيًّا ضدّ الرجل. وفي ظلّ هذه النظرة ترتسم معالم نظام تعليمي للمرأة مختلف يرفع من الوعي الجنوسي عندها لمحاربة العدو، وأن تضع مسألة التصدّي للذكورية على رأس أولويات النظام التعليمي[1]. والحلّ من وجهة نظر بعض النسويين الراديكاليين هو الحياد الجنوسي وهو بمثابة مصيدة للذكورية لتحقيق الصفات الأنثوية الحميدة[2].

وكما أشرنا سابقًا، فإنّ «المجلس الأعلى للثورة الثقافية» صادق عام 2011م على «وثيقة التحوّل البنيوي في التربية والتعليم». وتحدّث البند الأول من الأهداف العامة عن إعداد القوى البشرية المستعدة للدخول في الحياة الأسرية الطيبة، وتطرّق البند الثاني إلى الارتقاء بدور نظام التربية والتعليم الرسمي العام والأسرة في النهوض بالبلاد ورفعتها، وفي البند الخامس، عن زيادة المشاركة الجماعية لا سيّما الأسرة وتأثيرها في ارتقاء نظام التربية والتعليم الرسمي العام، مضافًا إلى فقرات أخرى في الوثيقة التي تتناول، بصراحة أكبر، موضوع الأسرة. مع ذلك لنا بعض الملاحظات على مضمون هذه الوثيقة نذكرها كما يأتي:

أولًا: دُوِّنت الوثيقة على نحو يوضّح أنّ تدخّل النظام الرسمي في جميع مجالات التربية ومراحلها أمرٌ مبرّر؛ بل وضروري؛ مع الاعتراف بحاجة هذا الأمر إلى مزيد من النقاش والدرس.

ثانيًا: يثير مضمون الوثيقة الاعتقاد بأنّ النظام الرسمي هو الموجّه الرئيس للتربية، وأنّ الأسرة والمؤسسات الرسمية هي عوامل مساعدة ومشاركة ومكمّلة، وهي لا تبيّن كيف للأسرة أن تتدخّل في وضع السياسات والخطط العامة وتوجيه النظام التربوي الرسمي.

---

(1) انظر: روزماري تانگ، نقد ونظر: **درآمدی جامع بر نظريه هاى فمينيستى**، ص157ـ225.

(2) المصدر نفسه، ص176.

ثالثًا: يبدو لنا من مطالعة الوثيقة أنّها تعترف بتأثير الجنوسة في محيط الأسرة، دون أن تولي عامل الجنوسة والتربية الجنوسية دورًا مهمًّا في النهوض الفردي والاجتماعي.

إنّنا هنا بصدد شرح خطورة وحساسية الأهداف العامة والأهداف العملانية والآليات ذات الصلة بموضوعي الأسرة والجنوسة، وأن نوضّح النظرة الواجب تبنّيها إزاءهما في النظام التربوي الرسمي. من هذا المنطلق، سوف نناقش المسألة عبر ثلاث مراحل هي:

المرحلة الأولى: بادئ ذي بدء، يجب أن نقدّم صورة عن المتربّي المثالي. ففي ظنّنا أنّ على التربية في أحسن أحوالها أن تقدّم أفرادًا للمجتمع يكون موقفهم إزاء الجنوسة كما يأتي:

1ـ أن يحملوا فهمًا صحيحًا عن المرأة والرجل بوصفهما إنسانين لهما قيمة، ومختلفين ويكمّل أحدهما الآخر، وكذا أن يحملوا تصوّرًا صحيحًا عن الفوارق البيولوجية.

2ـ أن يشعروا بالرضى والنشاط بانتمائهم الجنوسي.

3ـ أن يشعروا بالمسؤولية والالتزام الجنوسي من خلال الفهم الصحيح للوظائف والمسؤوليات الجنسية المتفاوتة إلى جانب المسؤوليات الإنسانية المشتركة؛ ويؤمنوا بالتأثير الإيجابي للمواقع والأدوار الجنوسية المتمايزة في الحياة الأسرية والاجتماعية؛ ويسلّموا بضرورة المحافظة على المواقع والأدوار التي أكّد الإسلام على حفظها؛ ويؤمنوا بدينامية الأدوار الثابتة في ظروف العصر المتغيّرة.

4ـ أن يطّلعوا على القيم الجنوسية للإسلام، ويلتزموا بها إلى جانب التزامهم بالقيم الإنسانية المشتركة.

5ـ أن يتعرّفوا إلى المهارات الخاصة التي تمكّن كلًّا من الجنسين من القيام بالأدوار الجنوسية.

6ـ أن يحملوا نظرة نقدية إلى التحوّلات الجنوسية التي شهدها القرن الأخير، والمبنية على اصطناع الجنوسة، وهلامية الأدوار، والفردانية، والنسبية.

7ـ أن تكون لهم مطالب جنوسية هادفة من الأسرة والمجتمع والدولة على طريق السعادة الإنسانية.

وعلى المتربّي المثالي أن يلتزم الأوضاع الآتية في ما يتعلّق بـ«التربية الجنسية» بمعناها الخاص:

1ـ أن يحمل تصوّرًا صحيحًا مطابقًا للتعاليم الإسلامية إزاء الغريزة الجنسية والإنجاب والعلاقات الجنسية والحب.

2ـ أن تكون له معرفة صحيحة بالمسؤوليات الجنوسية، وعلى دراية بالنموذج الإسلامي حول العلاقة بالجنس المماثل والمخالف.

3ـ أن يؤمن بالزواج بوصفه السبيل الأوحد لإشباع الغريزة الجنسية، وبالتالي الإعراض عن السبل الأخرى لإشباع هذه الغريزة.

4ـ أن يتبنّى نظرة نقدية تجاه التحوّلات الحاصلة في الخمسين سنة الأخيرة في معترك الأخلاق الجنسية.

أمّا بالنسبة إلى علاقة المتربّي المثالي بالأسرة، فلا بدّ من أن تكون على النحو الآتي:

1ـ أن يتبنى فهمًا صحيحًا عن الأسرة، بوصفها نظامًا طبيعيًّا طبيعيًّا

وبأنّها أهم بنية اجتماعية، تضطلع بمسؤوليات تربوية واجتماعية فريدة، وذات إمكانات استثنائية في الحد من الآفات الاجتماعية.

2ـ أن يشعر بالانتماء والالتزام الثابت تجاه الأسرة ويميل نحو تشكيلها والدفاع عن حريمها وقيمها، وأن ينزع بما يحمل من عواطف أسرية إلى تقوية الروابط معها.

3ـ أن يؤمن باختلاف مواقع الزوج والزوجة في الأسرة، ويلتزم الحفاظ على الفواصل الجنوسية فيها ومراعاة حقوق أفرادها.

4ـ أن يكون مطلعًا على المهارات الأسرية في الجانب المتعلّق بالعلاقة بالزوجة والأبناء والوالدين، والمهارات الجنوسية وكيفية معالجة المشاكل الأسرية.

5ـ وأن يحمل تصوّرًا نقديًّا تجاه التحوّلات الأسرية التي حصلت في القرن الأخير.

المرحلة الثانية: هنا وبعد أن تعرّفنا إلى وضع المتربّي المثالي، لا بدّ من أن نتناول الميادين التربوية[1]، ومن خلال طرح بعض الأسئلة، نناقش احتمال وجود تمايز جنوسي في هذه الميادين:

■ في الميدان التربوي الديني والأخلاقي يستوقفنا السؤال الآتي: هل ثمّة نقاط تمايز في التربيتين الدينية والأخلاقية بين الفتيات والفتيان؟ إنّ الهدف الكلي من التربيتين الدينية والأخلاقية هو إعداد إنسان متديّن

---

(1) قسّمت وثيقة التحوّل الاستراتيجي (وثيقة مشهد المقدسة) المصادق عليها من قبل «المجلس الأعلى للتربية والتعليم» في عام 2010م، في الصفحة 86، التربية إلى ستّة أقسام هي: الدينية والأخلاقية، الحياتية والبدنية، الاجتماعية والسياسية، الاقتصادية والمهنية، العلمية والتكنولوجية، الفنية والجمالية.

ومتخلّق، وهو هدف فوق جنوسي؛ ولكن إذا سلّمنا بوجود تمايزات في المجالات المعرفية والشعورية والسلوكية بين المرأة والرجل، يمكن عندئذٍ تقديم صورة دينيّة وأخلاقية عن الفتاة والفتى ومتمايزة، إلى حدّ ما، عند كل منهما، وتترك تأثيرها على المنهج الدراسي أيضًا. لمزيد من التوضيح نقول: إذا اعتبرنا العمق العاطفي والوجداني لدى المرأة قويًّا بنحو ما، -بحيث يؤثّر على الهواجس والأسئلة العالقة في ذهنها[1]، فتميل إلى الصِيغ العاطفية والوجدانية أكثر من ميلها إلى الاستدلالات المحضة- فيمكن في هذه الحالة أن نبني نموذجًا مختلفًا بالنسبة إلى مضمون المنهج الدراسي للفتيات.

■ في معترك التربية البيولوجية والجسمية يواجهنا السؤال الآتي : هل تتشابه الفكرة التي يحملها الفتيان والفتيات عن الجسم والصحة والسلامة والإعداد الجسمي؟ هل يمتلكون المتطلبات نفسها، فيتعيّن عليهم أن يقطعوا المسارات نفسها في الإعداد الصحيح للجسم؟ هنا، ترتبط مسألة صورة الجسم عند الفتاة، من جهة، بحقيقتها البيولوجية، ومن جهة ثانية بتصوّرات -تتبلور نتيجة لعوامل اجتماعية وثقافية- تنتهل من موضوعات هي محل اهتمام علم الاجتماع وعلم النفس الاجتماعي والدراسات الثقافية. فالجسم هنا ليس مجرّد حقيقة مادية وإنّما مجال لتمظهر الثقافة والهوية الثقافية[2]. في هذه الحالة فإنّ التصوّرات المختلفة للفتيات والفتيان عن أجسامهم، تتأثّر بالنفسية المتمايزة عند كل منهما، وكذا بالتوقعات الاجتماعية. لشرح هذه النقطة نقول: لو تأمّلنا الفترة التي يقضيها النساء

(1) ربّما بعد أن تواجه البنت أشخاصًا معوّقين أو ضعفاء أو فقراء تراود ذهنها أسئلة عدّة حول العدالة الإلهية؛ ذلك بسبب مرونتها وقوة المشاعر العاطفية لديها؛ بالنسبة إلى نماذج التكافل الاجتماعي المتمحورة حول الدين -والتي تؤدّي إلى التواصل العاطفي مع المسنّين والمحتاجين- فإنّه يحتمل أن تتقوّى المعنويات الدينية لدى البنت.

(2) أندرو إدگار وبيتر سجويك وآخرون، **مفاهيم كليدى در نظريه فرهنگى**، ص95-98.

والرجال في أداء الرياضة الصباحية، لوجدنا أنّ النساء يقضينها على الأغلب بهدف المحافظة على تناسب مظهرهن، فيما هدف الرجال من ممارسة تلك التمارين المحافظة على صحّتهم وسلامتهم؛ وفي السياق نفسه، فإنّ الرغبة الشديدة لدى الفتيات في تجميل أنوفهنّ وبشرتهنّ تعبّر عن سلوك اجتماعي أكثر منه مسألة صحية.

لقد أضحى الجسد، في عصرنا الحالي، شكلًا من أشكال الثروة الاجتماعية، بحيث صارت الجهات المرجعية تعتبر جسد المرأة وأسلوبها في الحياة هو النموذج الأرقى؛ ومن هنا، نلحظ حصول تحوّلات في المعايير المتعلقة بالجسد. فإذا كان النموذج الأثير للمرأة قبل قرن من الزمان هو القامة القصيرة الممتلئة قليلًا -وهو ما يتناسب أكثر مع مهمّة الإنجاب- فقد تحوّلت المعايير في الوقت الحاضر إلى اعتماد معايير الرشاقة والطول في نموذج الجسد. في الحقيقة، إنّ متطلبات الفتاة والفتى ومساعيهما لتحقيق المعايير المنشودة، يتأثّران بالخصوصيات النفسية والعوامل الثقافية التي يمكن أن تترك آثارًا متمايزة على كل منهما؛ لذلك، يستدعي الأمر مراجعة آرائنا على صعيد التربية البيولوجية والجسمية وتصحيحها في ما يتعلّق بالفوارق الجنسية.

■ في مجال التربيتين الاجتماعية والسياسية، نواجه أسئلة من قبيل: هل يتساوى نموذجا المشاركتين السياسية والاجتماعية لدى كل من المرأة والرجل، وهل يتساويان في التكيّف الاجتماعي على الصعيدين السياسي والاجتماعي؟

تختلف الأجوبة عن هذين السؤالين باختلاف التيارات الفكرية، ففي الفكر الحداثي -وأهم ما يميّزه عدم الإيمان بالغيبيات والقدسيات، والجمود على المعطيات المادية- تفقد القيم المعنوية وزنها، لتختزل قيمة الفرد في الحظوة الاجتماعية، وتُعرَّف القيم الاجتماعية على أنّها

إنتاج الثروة والمكانة الاجتماعية (البريستيج)[1]. وعلى هذه الأرضية يطرح السؤال الآتي: إذا كانت القيم الاجتماعية تأتي عبر هذه الأمور، فبماذا نفسّر إقصاء المرأة عن المواقع الاجتماعية القيّمة مثل الشغل والمناصب؟ أساسًا، كان الهدف من تأسيس الحركة النسوية هو تحقيق مثل هذه المكاسب القيّمة للمرأة، وكانت تعبّر قبل كل شيء عن تمدّد التصوّر الإنسانوي. في ظلّ هذه الأجواء عُزِيَت المواقع المتمايزة للمرأة والرجل إلى النماذج التربوية المتمايزة، لتصبح مسألة إصلاح النماذج التربوية أهم استراتيجية لتحقيق المساواة الاجتماعية والسياسية.

يؤكّد الفكر الإسلامي على المساواة القيمية بين المرأة والرجل، ويمكن أن نستشف من مجموع التعاليم الدينية أنّ معيار القيمة الاجتماعية هو التأثير على التحولات الاجتماعية المتناسبة مع الاستعدادات والإمكانات من أجل رفع اقتدار المجتمع الإسلامي وحيويتها. وفقًا لهذه الرؤية، فإنّ إنتاج الثروة وتبوّؤ المناصب الاجتماعية وتحقيق البريستيج لا يشكّل أيّ منها معيارًا للقيمة دون الأخذ بالاعتبار الأمور آنفة الذكر. من ناحية ثانية، فإنّ الفوارق البيولوجية للمرأة والرجل واختلاف وظيفة الجنسين يضعهما في طريقين متفاوتين ولكن يكمّل أحدهما الآخر من أجل خلق التحولات الاجتماعية؛ لهذا السبب وضعت التعاليم الدينية أولويات متباينة لكل من المرأة والرجل في الحياة السياسية والاجتماعية.

لئن اعتبرنا خلق الإمكانات السياسية والاجتماعية بهدف رفع الفاعلية والحضور المباشر في الميادين السياسية والاجتماعية مثل المشاركة في الدفاع المقدس عن الوطن، وإرساء أسس الأمن الاجتماعي، والمشاركة في الجمعيات الاجتماعية العامة والانتخابات هي من أمثلة العملين

---

(1) للتعرّف أكثر إلى التحوّلات القيمية في المجتمع الإيراني انظر: فرامرز رفيع پور، **توسعه وتضاد: كوششى در جهت تحليل انقلاب اسلامى ومسائل اجتماعى ايران**، ص157ـ171.

السياسي والاجتماعي، فإنّ الإسلام لم يطالب المرأة والرجل بأداء الدور نفسه في هذه الميادين. على سبيل المثال، إنّ الحضور المباشر في جبهات القتال وإرساء أسس الأمن الاجتماعي هو مسؤولية الرجال بالدرجة الأولى، كما إنّ ضرورة تأمين حاجة المجتمع إلى الأعمال عدا النسائية المحضة منها ـالتي لا مصلحة في ممارستها من قبل الرجالـ ينوء بها الرجال. وفي المقابل، تحتل المرأة موقعًا متميّزًا في أدوار من قبيل الأمومة ونقل القيم الاجتماعية إلى الأبناء، القيم التي تنطوي على رفع مستوى التحمّل الاجتماعي، والتضامن، والتعاطف، وبذل الجهود والتولّي والتبرّي[1].

إنّ تأكيد التعاليم الدينية على العلاقة الخاصة بين المرأة والأسرة، ترسم تدرجات قيمية من النشاطات النسوية، تبدأ وقبل كل شيء بالزوجية ثم تليها بالترتيب الأمومة ورعاية البيت والنشاطات الاجتماعية؛ ما يعني أنّ أهم مسؤولية تتولّاها الزوجة هي دعم المساعي الاجتماعية للزوج، ورفد المجتمع بقوة إنسانية متوازنة، وخلق أجواء الطمأنينة والسكينة في البيت، ومن ثمّ الحضور المباشر في ميادين العملين السياسي والاجتماعي[2]. والحال، أنّ أولويات الرجل هي إدارة المجتمع، والمحافظة على الأمن الاجتماعي، وملء المواقع الاجتماعية غير النسائية ـالضرورية لقيام المجتمعـ، وكسب المعاش، والقيام بدور رئيس الأسرة وتربية الأبناء. من جهة أخرى، تقدّم الخصوصيات السيكولوجية والجسمية للمرأة تفسيرًا لهذه الأسئلة وهي: لماذا لم يوصَ بحضور المرأة في ميادين الدفاع والولاية

---

(1) للتعرّف أكثر إلى الإمكانات والمسؤوليات السياسية للنساء، انظر: «**زن، خانواده، سياست، مسئوليت ها، نگرانى ها وبايسته ها**»، مجلة: حوراء.

(2) طبعًا هذا التصنيف خاص بالأوضاع العادية، أما في المواقف الاجتماعية الخاصة التي ثبتت فيها ضرورة الحضور الشرعي للمرأة، فإنّ وضع الحضور الاجتماعي للمرأة كأولوية لا غبار عليه.

الاجتماعية، ولماذا لا تـوازي الميول السياسية للمرأة ميول الرجل في الحضور في المجالات السياسية؟ ولماذا تميل المرأة إلى المحافظة سياسيًّا واجتماعيًّا[1]؟

إنّ القول بتفاوت الأولـويـات الاجتماعية والسياسية بالنسبة إلى المرأة والرجل، يعني أنّ نظام الحوافز الإسلامي في دعوة النساء والرجال إلى مختلف المجالات الاجتماعية والسياسية يتّسم بفوارق جنوسية، كما إنّ التكيّف الاجتماعي السياسي والاجتماعي للفتيات والفتيان متمايز أيضًا؛ لتنسجم نتيجة تلك الميول المتفاوتة، مع المسؤوليات الجنوسية والمهارات المختلفة للحضور في مواقع مختلفة.

في المجال الاقـتـصـادي والمهني، وبعد القبول بالمسؤوليات المشتركة للمرأة والرجل في زيادة الثروة الوطنية ودعم العملة الوطنية والمحافظة على الـمـوارد الاقتصادية، سـوف تواجهنا مسألة تفاوت المسؤوليات الاقتصادية للمرأة والرجل وتأثيرها على العملية التربوية. إذا كانت التعاليم الإسلامية تفيد أنّ المسؤولية الرئيسة للرجل تتمثّل في دعم الأسرة اقتصاديًّا، وأنّ كسب الرجل للرزق الحلال يعادل الجهاد في سبيل الله[2]. وفي المقابل، لا تضفي الكثير من القيمة على سعي المرأة لكسب الرزق ـعلى فرض عدم ارتهان الحياة الاقتصادية للأسرة لذلكـ[3]، وإذا كانت تعتبر الإنفاق على الأسرة قيمة ذكورية، والإمساك بمعنى التقليل من النفقات الاقتصادية للأسرة قيمة أنثوية[4]، في هذه الحالة يمكن الحصول على نموذج تربوي متمايز لكل من المرأة والرجل.

---

(1) انظر: محمد حسين پناهي، **جامعه شناسى مشاركت سياسى زنان**، ص56.

(2) الكليني، **الكافي**، ج5، ص88، ح1ـ3.

(3) المصدر نفسه، ج8، ص38ـ39.

(4) المجلسي، **بحار الأنوار**، ج100، ص238، ح42.

بيد أنّ هذا الموضوع، بطبيعة الحال، يأخذ شكلًا معقّدًا في عصر العولمة، حيث النماذج التنموية وأساليب العيش المنسجمة مع المجتمع الاستهلاكي تدعو المرأة إلى الانخراط بفعالية في الأعمال المربحة وتخلق لها قيمًا جديدة تتنافر مع القيم الأسرية. وفي هذه الظروف لا بدّ من إيجاد معادلة للحياة الاقتصادية تكون من سماتها صيانة القيم الإسلامية ما أمكن ذلك، وأن لا يزيد القبول باقتضاءات الظروف الجديدة عن مقدار الضرورة أو المصلحة.

في ضوء ما تقدّم من مباحث فإنّ النقاش قد يمتدّ إلى دائرة التربيتين العلمية والتكنولوجية؛ لأنّ جزءًا من التربية العلمية يعنى بالمساحات الإنسانية المشتركة، وينبغي للفتيات والفتيان على السواء أن يتعرّفوا إلى مقدارٍ معيّن من العلوم الرياضية والطبيعية والإنسانية؛ في حين يوجد جزء من التربية العلمية يتناسب مع بعض المسؤوليات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، وربما اتّسم بصبغة جنوسية؛ وعليه، يمكن للتربية العلمية أن تحدّد نقاط الحساسيّة المختلفة طبقًا للجنوسة.

■ ولا يفوتنا أن نذكر المجالين الفني والجمالي أيضًا، حيث تواجهنا استفهامات عن الفوارق بين المرأة والرجل في مسألة الشعور الجمالي وتباين المواقف الجنوسية في ميادين الفن من قبيل: هل للجنوسة تأثير في الذوق الفني والشعور الجمالي؟ هل تختلف نظرة المرأة والرجل إلى الجمال على صعيد التقييم الفني؟ وفي حال وجود اختلافات، فهل مردّها إلى العوامل الاجتماعية أو السايكولوجية أو البيولوجية؟ هل تتساوى المرأة مع الرجل في الإبداع الفني؟ وإذا لم يتساويان، فهل يعود ذلك إلى العوامل البيولوجية أو الاجتماعية؟ من المهم أن نذكر هنا أنّ للنسويين دراسات نقدية عدّة في هذا المجال[1].

---

(1) للتعرّف أكثر إلى آراء النسويين في علم الجمال، انظر: كارولين كورسماير، **فمينيسم وزيبايى** =

وللأسئلة بقية... هل تتساوى المعايير ذات الصلة بالنشاطات الفنية بالنسبة إلى المرأة والرجل؟ هل تتحكّم الضوابط والقيم نفسها بالنشاطات الفنية للمرأة والرجل، أم إنّ مجالات نشاطهما الفني متباينة وذات ضوابط مختلفة؟ بطبيعة الحال، إنّ ملامح تصوّرنا عن النماذج التربوية الفنية بالنسبة إلى الفتيات والفتيان، تماثلًا أو تباينًا، تتوقّف على طبيعة الإجابات المطروحة على هذه الأسئلة.

المرحلة الثالثة: نتناول في هذه المرحلة تعقيدات الأدوار الجنوسية في العصر الراهن ودلالاتها، لنكشف عن ضرورة الاهتمام بعنصر الجنوسة في المناهج الدراسية أكثر فأكثر. ولئن اعتبرنا مواقع الأمومة والأبّوة والزوجية مواقع جنوسية تتحدّد على أساسها أدوار متمايزة للنساء والرجال، فإنّ القيام بالأدوار الجنوسية في عصر الاتصالات بشكل مؤثّر يتطلّب تصوّرًا صحيحًا عن الموقع والدور، وتقوية الرغبة في ممارسة الدور، ومراكمة المهارات. فالقول إنّ شخصية الأم لها تأثير فريد على مرحلة الطفولة والمراهقة (البلوغ) بالنسبة إلى المتربّي، سيعني أنّ نجاح هذا المتربّي رهنٌ بجعل موقع الأمومة أولوية مهمة وذات قيمة في حياته اليومية، وأن يستثمر في ذلك وقته واعتباره. وقد قيل في الماضي إنّ المعضلة الرئيسية في عملية التربية تبرز متى طغت الجوانب غير الأسرية في الحياة على موقع الأمومة.

في عقدي الستينات والسبعينات؛ أي مرحلة صعود الموجة النسوية الثانية في أوروبا والولايات المتحدة، ظهر جيل من الفتيات نبذن بتطرّف قيم الأسرة والزواج، أو تجاهلن باستخفاف قيمة المواقع الأسرية. وحتى اللاتي تزوّجن منهن، فإنّ الأمومة لم تشكّل بالنسبة إليهنّ أولوية. وبعد

= شناسى (زن در تحليل ها وديدگاه هاى زيبايى شناختى)؛ زهرة عطائي آشتياني، «زيبايى شناسى در تحليل جنسيتى فمينيسم»، مجلة: كتاب زنان، ص166ـ201.

مرور عقدين أو ثلاثة عقود على ذلك التاريخ، أنتجت المجتمعات الغربية جيلًا جديدًا يبدي أفراده حماسًا أقل للمشاركة السياسية، ومدخولاتهم الاقتصادية أقلّ من آبائهم عندما كانوا في سنّهم، فضلًا عن ضمور الثقة والتضامن الاجتماعي في ما بينهم قياسًا بالأجيال الماضية؛ فضلًا عن امتلاك معلومات اجتماعية أقل. يعتقد المختصّون أنّ هذا الجيل الجديد هو ثمرة نظرة الاستخفاف والتحقير إلى أمّهاتهم تجاه الأسرة والأمومة[1].

بعد أن نقيّم الأمومة ونجلّها، يأتي الدور للتعرّف إلى مسؤوليات الأمومة وأزماتها في العصر الحديث. في عصر العولمة -حيث تلقّن وسائل الإعلام الحديثة الجيل الجديد قيمًا لا تنسجم مع قيم الأسرة، وتعتبر الدوائر الاقتصادية والنظام الإمبريالي التحوّلات الثقافية أهم آلية بيد الحكومات المعمّرة والواسعة- تحتاج الأم إلى معارف جديدة للدفاع عن قيم الأسرة وتربية الأبناء تربية سليمة. أو بعبارة أخرى: الأم القوية هي التي تحمل فهمًا سياسيًا واجتماعيًا وثقافيًا وتكون ذات رؤية عالمية؛ وتاليًا، إنّ هذه الأم المثقفة بحاجة إلى امتلاك مهارات تربوية، فكلما أصبح الغرماء في تربية الأسرة أشدّ وأقوى وأعقد، احتاجت القدرة التحليلية والمهارتية للأم إلى دعم أكبر.

وهذه الصورة نفسها يمكن أن نرسمها للرجل في أدائه لدور الأب. الأمر المؤسف هو أنّ شعار تأهيل النساء والفتيات في السنوات الأخيرة غطّى على أهمية تأهيل الرجال لإدارة الحياة. كما لا ننسى أيضًا الفتيان الذين ينبغي تأهيلهم ليصبحوا قادرين على تأمين الحاجات الاقتصادية للأسرة وممارسة دور قيادة الأسرة وحمايتها، ومعالجة المشاكل والأزمات الأسرية. إنّنا إذا عرفنا أنّ الخطط الخاصة برفع المهارات والكفاءات التي تهدف إلى تأهيل الأسرة تفتقد إلى حضور قوي للرجل لأسباب مختلفة،

(1) تد هالستيد، «سياستى براى نسل ايكس»، مجلة: سياحت غرب، ص59.

فستّتضح لنا أهمية أن ننقل جـزءًا من هذه المهارات إلى معترك التربية الرسمية.

ويتحصّل من كل ما قيل، أنّ موضوع الجنوسة والأسرة على درجة من الأهمية تدعو إلى تضمينه في الأهـداف العامة والأهـداف العملانية والمعالجات والحلول. إنّ ما نـراه حاليًا في النُّظُم التعليمية في بعض البلدان الغربية هو إلغاء النظرة الجنوسية والأسرية، مع اتّخاذ موقف علمي ضدّ الاعتقاد بالجنوسة؛ بينما يجري تهميش الجنوسة والأسرة في نظامنا التعليمي في قالب شعارات جوفاء، عن قصد أو غير قصد. فقد صار الدور القيّم للأمومة في بلدنا هو الاحتفاء بعيد الأم وإلقاء بعض النصوص الأدبية الجميلة، وكان الله يحب المحسنين، بينما تُتداوَل بموازاة ذلك القيم غير الأسرية في الحياة بقوة أكبر من القيم الأسرية؛ فتجد التأكيد على قيمة الزواج وأهميته، ولكن حين تتزوّج طالبة في المرحلة الثانوية «تكافأ» على ذلك بنقلها إلى الدوام المسائي الذي يتميّز بمستوى علمي أضعف واحترام اجتماعي أدنى.

ولو قيّض لنا في المستقبل مراجعة «وثيقة التحوّل البنيوي للتربية والتعليم»، فمن الضروري أن تتبوّأ الأسرة والجنوسة موقعهما الحقيقي فيها؛ أعني من المناسب أن تتضمّن الأهـداف العامة للتربية الرسمية عبارة: «الوعي بالمسؤولية الجنوسية والإيمان بها» وعبارة: «التي تنزع نحو الأسرة»، وبينما تتمّ البرهنة على تأثير الجنوسة والأسرة في مختلف مجالات التربية، لا بدّ من أن توضع الأهـداف الجنوسية للنظام التربوي الرسمي أيضًا مع الأهـداف المشتركة، أو بتعبير أوضح: على الرغم من أنّ الأهداف المشتركة رمز وحدة النظام التربوي الرسمي، من الأفضل أن نذيّلها بتدوين الأهداف التربوية الخاصة للفتيات وتلك الخاصة بالفتيان بشكل منفصل، وتسليط الضوء على آثارها في السياسات والاستراتيجيات والأهداف العملانية والمجالات المختلفة.

إذن، بعد إضافة العبارتين المذكورتين إلى الأهداف العامة، نضيف إلى قسم الأهـداف العملانية أيضًا بندًا عن صورة المتربّي المثالي على صعيد الجنوسة، وآخر عن الأخلاق الجنسية، وثالثًا عن النظرة الأسرية، وهي بنود مقتبسة من صورة المتربّي المثالي التي عملنا على شرحها في الصفحات الماضية.

الفصل الخامس
نطاق النظام التربوي المتمايز

1ـ مقدمة

عرفنا سابقًا أنّ التربية تنقسم إلى ستّة ميادين: دينية وأخلاقية، بيولوجية وجسمية، اجتماعية وسياسية، اقتصادية ومهنية، علمية وتكنولوجية، وفنية وجمالية. ويبيّن هذا التقسيم أنّ مسؤولية النظام التربوي الرسمي تتلخّص في الإعداد المتناسق للمتربّين في هذه الميادين، وعرفنا أيضًا أنّ احتمال التمايز الجنوسي في هذه الميادين غير بعيد. من ناحية أخرى، اعتبر بعض المختصّين في هذا المجال أنّ وظائف النظام التربوي الرسمي هي الانتقال الثقافي، والتنشئة الاجتماعية للمتربّين، وتنمية موهبة المتربّين والارتقاء بها، وتأمين الكوادر البشرية التي يحتاج إليها المجتمع[1].

لو وضعنا مسألة مجالات النظام التربوي الرسمي ووظائفه إلى جانب الخصوصيات المشار إليها آنفًا، سنفتح بابًا مناسبًا للولوج في موضوع البحث عن الفوارق في النظام التربوي الرسمي. وبشكل عام: يمكن القول إنّ على النظام التربوي المثالي الالتزام بثلاث تكيّفات هي:

الأول: التكيّف مع المسؤوليات: لقد خلق الله (تبارك وتعالى)

---

(1) أحمد صافي، **آموزش وپرورش ابتدايى، راهنمايى، تحصيلى ومتوسطه**، ص7.

الإنسان مسؤولًا، مسؤولًا تجاه نفسه وتجاه الله وتجاه العالم والبشرية. مسؤولًا تجاه نفسه بمعنى أنّه ملتزم بسلامة جسمه وروحه وتنمية أبعاد شخصيته. وتتجلّى مسؤوليته تجاه الله في طبيعة علاقته بخالقه وخضوعه وعبوديته له، وفي طاعة أوامره ضمان لارتقاء شخصيته. أمّا مسؤوليته تجاه العالم فهي أبعد من العالم المادي والاهتمام بالطبيعة والبيئة، لتشمل عالم ما وراء الطبيعة. والمسؤولية تجاه البشرية تتضمن المسؤوليات الأسرية والاجتماعية والتاريخية[1].

حيثما كان الكلام عن النموذج التربوي الشامل، فإنّنا نعني به النظام الذي يتكفّل بإعداد المتربّين لينهضوا بمسؤولياتهم المتنوعة على أكمل وجه.

الثاني: التكيّف مع الظروف والإمكانات والقيود التي تقف بوجه تصميم نموذج تربوي إسلامي للإنسان المعاصر: ذكرنا سابقًا أنّ النماذج الإرشادية متمرحلة، ولهذا السبب نجد أنّ النموذج التربوي للجيل الحالي يختلف عن النموذج التربوي للأجيال السابقة. ومردّ هذا الاختلاف أولًا وقبل كل شيء إلى الإمكانات المعلوماتية والتحليلية للإنسان الجديد، والتحوّلات المعنائية والقيمية في المجتمعات الحديثة، والبنى الثقافية والاجتماعية والسياسية المعاصرة. إنّنا نعيش يومنا ولكن نتربّى لحاضرنا ومستقبلنا؛ فإذا عجز النموذج التربوي عن تربية المتربّين على التعاطي الاجتماعي في العالم راهنًا ومستقبلًا، فإنّه محكوم بالفشل سلفًا. طبعًا، هذا لا يعني القبول بالقيم الجديدة وإلغاء العلاقات الماضية؛ وإنّما فقط يعني الوقوف على الإمكانات والموانع التي تعترض تصميم نموذج للحياة السعيدة والفاعلة في مجتمع اليوم والغد.

---

(1) المقصود بالمسؤوليات التاريخية مسؤولية الإنسان في قبال الأجيال القادمة، كما يقول المثل السائر: «الآخرون زرعوا ونحن حصدنا، نحن نزرع فليأكل الآخرون».

الثالث: التكيّف مع نموذج إدارة الموارد البشرية: قلنا إنّ الوظيفة المهمة للنظام التربوي هي تأمين الموارد البشرية التي يحتاجها المجتمع. هنا، لا بدّ من الوقوف عند هذه النقطة المهمة وهي أنه في الوقت الذي ينبغي للنظام التربوي الاهتمام بتأمين المتطلبات الحالية والمستقبلية للبلاد، فهو مسؤول أيضًا عن صيانة الأموال العامة والفرص والمواهب الإنسانية؛ لذلك، إذا بادرت المؤسسات العلمية والمهنية إلى إعداد كوادر متخصّصة وماهرة دون سياسة واضحة حول إمكان استيعابها وتوظيفها؛ فإنّها، في الحقيقة، تعمل على هدر الموارد المالية والإنسانية والفرص. في الوقت الحاضر، لدينا جيش من خريجي مؤسسات التعليم العالي يمارسون أعمالًا ليس لها صلة باختصاصاتهم لا من قريب ولا من بعيد وذلك بسبب عدم وجود خطة لاستيعابهم ضمن اختصاصاتهم. ويدلّ معدّل البطالة لخريجي الجامعات[1] المتفوق على معدل البطالة العام في إيران على غياب سياسة واضحة في مجال إدارة الموارد البشرية.

وبناءً على ما تقدّم، فإنّ مسؤولية النموذج التربوي في عصرنا أن يطبّق التربية في الميادين المذكورة في ضوء الوظائف والعلاقات المطروحة. والحال أنّه يتعذّر تدوين نموذج تربوي إسلامي في ضوء الميادين التربوية ووظائف النظام التربوي الرسمي والعلاقات المطروحة دون الأخذ بالاعتبار الملاحظات المتعلقة بالجنوسة والأسرة، وهما موضوعان نروم الخوض فيهما في هذا الفصل طبقًا للمنظومات المتفرعة على النظام

---

(1) انظر: «**معدل البطالة بين الجامعيين 10 أضعاف الذين بدون شهادات عليا**»، صحيفة: همشهري، 26_10_2011م:

http://www.Hamshahrionline.ir/news-149521.aspx

«**أعلى معدلات البطالة في إيران تتعلق بالخريجين**»، وكالة أنباء الجمهورية الإسلامية (إيرنا)، 15_11_2011م:

http://www.Irna.com/NewsShow.aspx?NID=30664248

التربوي الرسمي والعام. والمنظومات الرئيسة المتفرعة على النظام التربوي الرسمي والعام هي ستّ منظومات:

1ـ المناهج الدراسية.

2ـ إعداد المعلمين وتأمين الموارد البشرية.

3ـ الإدارة.

4ـ تأمين الموارد المالية وجبايتها.

5ـ توفير الأبنية والتجهيزات والتكنولوجيا.

6ـ البحث والتقويم.

هنا، سنركّز جلّ اهتمامنا على المناهج الدراسية، مع مرور سريع على بقية المنظومات الأخرى المذكورة.

يعدّ المنهاج الدراسي أهم منظومة فرعية ويتألف بدوره من أربعة أبعاد: التصميم والتدوين والتنفيذ والتقييم. كما يشمل المنهاج الدراسي عناصر مثل: تحديد الحاجة، وتدوين الأهداف، واختيار المحتوى وتنظيمه، واستراتيجيات التدريس، وفرص التعلّم وأنشطته، وتقويم التقدّم الدراسي، وأوقات الدراسة.

2ـ محتوى المنهاج الدراسي

المحتوى التربوي هو العنصر الأهم الذي ينشر التربية في مختلف الساحات. فالنظرة الجنوسية والأسرية إلى محتوى النظام التربوي تهدف إلى ترسيخ وعي ونزعات وسلوكيات تكون محصّلاتها النهائية تقوية التديّن عند الفتيات والفتيان، ورسم تصوّر صحيح وواقعي عن الجنوسة في الحياة

الشخصية والأسرية والاجتماعية، وتضع الميول الأنثوية والذكورية على طريق التعالي، والقيام بالأدوار الأنثوية والذكورية على أحسن وجه.

إنّ القراءة الأسرية لمحتوى النظام التربوي تحمل إجابات عن أسئلة نظير: ما هي أشكال الوعي والقيم والمهارات العملية الواجب نقلها إلى الفتيات والفتيان لتتبلور لديهم فكرة صحيحة وراقية عن الأسرة، وليتعرّفوا إلى مسؤولياتهم تجاه تشكيل الأسرة وتعزيزها وتفعيلها، وتمكينهم من الأداء الصحيح لأدوارهم ومسؤولياتهم؟ كما تعلّم القراءة الأسرية الفتاة والفتى طبيعة التوقّعات التي ينبغي أن يحملها كل طرف عن الآخر، باعتبارهما عضوين مهمّين في الأسرة، وكيف يحصلان على حقوقهما ويحترمان حقوق الآخرين في إطار تكريم الأسرة واحترامها.

صحيح أنّ الكثير من التعاليم العقدية والتربوية لا تندرج بشكل مباشر ضمن التعاليم الأسرية؛ لكنّها مع ذلك تترك تأثيرًا عجيبًا على متانة الأسرة وترابطها، ولعلّ تأثير هذه العقائد والمهارات أكبر من تلك التي تتناول بشكل مباشر موضوع الأسرة. وللتوضيح نقول: توجد تعاليم تقول إنّ حرمة المؤمن أعظم من حرمة الكعبة[1]؛ وإنّ الإغضاء من أهم السلوكيات في الأخلاق الاجتماعية[2]؛ وتحضّ على حمل الأخ في الإيمان على خير محمل وأن تحسن الظنّ به[3]؛ وتحذّر من ظلم مَن لا يجد عليك ناصرًا إلّا الله[4]، هذا النمط من التعاليم سيكون له تأثير عظيم في إصلاح العلاقات الأسرية؛ وكذا معرفة التأثيرات الاجتماعية والهووية للاستهلاك والنزعة الاستهلاكية، والتأكيد على ترشيد الاستهلاك وتعلّم مهارات

(1) المجلسي، **بحار الأنوار**، ج65، ص16، ح20.

(2) الصدوق، **من لا يحضره الفقيه**، ج4، ص387، ح5834.

(3) المجلسي، **بحار الأنوار**، ج72، ص196، ح11ـ12.

(4) الكليني، **الكافي**، ج2، ص331، ح5.

ضبط الاستهلاك وتوجيهه، فإنّ لهذه السلوكيات تأثيرًا شديدًا على استقرار الأسرة وفاعليّتها في تربية الأبناء[1].

ولسنا بحاجة إلى القول إنّ سبر هذه المجموعة من التعاليم يحتاج إلى مجال أوسع؛ ولكن المجموعة الأخرى تشمل تعاليم ومهارات تعنى بشكل مباشر بالأسرة والعلاقات الأسرية. في هذا المبحث نحتاج إلى تسليط الضوء على حُزَم تعليمية تتناول عشرة محاور:

الأول: موضوعات تبيّن سموّ موقع الأسرة قياسًا إلى باقي المؤسسات، وتبرز دورها الفريد والمتميّز في تعزيز التديّن وإعادة إنتاج الثقافة، وتهذيب مطالبات الجيل الجديد، وإعداد الموارد البشرية المتوازنة والمثابرة والناشطة والمقتدرة، وترسيخ روح التضامن الاجتماعي، ورفع الاقتدار الاقتصادي والسياسي والاجتماعي والسيطرة على الآفات الاجتماعية.

الثاني: موضوعات تبلور فكرة صحيحة عن مركزية الأسرة ودعمها في البعدين الجزئي والكلي، وتحدّد الوظائف العامة لأعضاء الأسرة والقبيلة والمجتمع والدولة إزاء الأسرة.

الثالث: مباحث تكشف عن التهديدات والأزمات التي تواجه الأسرة في العصر ما بعد الصناعي، والمسؤوليات الملقاة على عاتقها إزاء النظام المعنائي الجديد في عصر العولمة، الذي يتجلّى في وسائل الإعلام والمنتجات الثقافية والأنماط الخاصة بأسلوب العيش،خاصة في مجال أوقات الفراغ والاستهلاك.

الرابع: مسائل تعلّم الخصوصيات الجسمية والنفسية المختلفة

---

(1) حول هذا الموضوع انظر: حسن بقائي وكاميار قهرماني فرد، «**جهانى شدن مصرف گرايى ونقش آموزش وپرورش در اصلاح الگوى مصرف**»، شهرية: مهندسى فرهنگى، ص55ـ56.

بين المرأة والرجل، للعمل على تصويب نظرة كل منهما إلى الآخر، وتصحيح طموحاتهما الأسرية. مثلًا، تعليم الفتيان أنّ المرأة غالبًا ما تمتنع عن الإفصاح عن حاجاتها، وهذا يستدعي من الزوج أن يركّز انتباهه على الدلالات الالتزامية لكلام المرأة أكثر من الدلالات المطابقية. وفي المقابل تعليم الفتيات بأنّ وراء الهيبة الظاهرية للرجل -وهي وسيلة لتقمّص دور الراعي للأسرة على أحسن وجه- شخصية رقيقة تحتاج إلى عناية واهتمام، وبالتالي ينبغي على الزوجة أن تغمره بالنظرات العاطفية والرعاية الأمومية.

الخامس: موضوعات تشرح المواقع والمسؤوليات المتباينة لكل من المرأة والرجل في الأسرة، وتدافع عن طبيعتها العقلانية. مثال على ذلك، يتمّ في هذا المجال التأكيد على الدور الخاص للمرأة بوصفها الداعم للإمكانات السياسية والاجتماعية والاقتصادية للأبناء، وخلق القيم الراسخة، وعلى الدور الرقابي للرجل المتمثّل في دور الأبوة.

السادس: مباحث تعلّم الفتيات والفتيان كيفية ممارسة أدوارهما المتفاوتة على أكمل وجه. بعض هذه التعاليم أخلاقي وبعضها الآخر مهاراتي. على سبيل المثال، على الفتاة أن تتعلّم كيف تكنّ الاحترام كزوجة لربّ الأسرة، وتساعده على اتّخاذ القرارات المناسبة، وتتجنّب وضع العصي في عجلات مهمّته في رئاسة الأسرة، وتمنحه القدرة اللازمة لأداء مسؤولياته من خلال تقديم الدعم المعنوي، وتتحاشى الإساءة إليه بحجّة الدفاع عن الأبناء، وتمتنع عن ممارسة العنف النفسي، وتكنّ الاحترام لأسرة زوجها، وأن تعتبر ترشيد الإنفاق مسؤوليتها، وأن تحافظ على شيوع الحياء في مناخ الأسرة.

على الفتى أيضًا أن يتمرّس على دور ربّ الأسرة والزوج، ويتعلّم أنّ السعي إلى كسب الرزق الحلال عبادة، ولا يتوقّع من الزوجة أن تشاركه في تأمين النفقات الاقتصادية للأسرة، وأن يعتبر السخاء قيمة رفيعة، ويوسّع

على أسرته ولا يضيّق، ويتجنّب الحِدّة والعنف، ويفوّض زوجته مسؤولية اتّخاذ بعض القرارات، ويتولّى هو الأعمال المهمة والصعبة، وأن يتّسم بروح التسامح والصفح والغيرة؛ ويرعى حرمة والديه، ولا يتذرّع باستقلاله للإساءة إليهما أو الاستخفاف بهما.

السابع: أن يخصّص جزءًا من المباحث لتعليم الفتيات والفتيان المعلومات الحقوقية. فهي في عين الحاجة إليها، مباحث حسّاسة. وغالبًا ما يقترن تعليم الفتيات حقوق المرأة وتعليم الفتى حقوق الرجل باحتمال أن يزيد من أرضية الاصطفافات والمشاحنات الأسرية، ويدفع كل منهما إلى المطالبة بحقوقه فيؤدّي ذلك إلى المواجهة؛ وعليه، فإنّنا بإزاء طريقين:

الطريق الأول: تعليم حقوق الطرف الآخر؛ أعني تعليم الفتيان حقوق المرأة، وتعليم الفتيات حقوق الرجل، ففي هذه الحالة، بدلًا من الشعور بضرورة المطالبة بحقّه، سيجد كل طرف أنّ عليه التزامات تجاه الطرف الآخر. وهذا النموذج معتمدٌ في رسالة الحقوق للإمام زين العابدين السجاد (ع)؛ حيث يعلّمنا حقّ الأستاذ على التلميذ، وحقّ الوالدين على الأبناء، وحقّ المرأة على الرجل[1].

الطريق الثاني: مزج المعلومات الحقوقية بالأخلاق، بمعنى أنه عندما يُتحدَّث عن المهر كأحد الحقوق المالية للمرأة وأنّه يحقّ لها المطالبة به، فإنّ طريقة استيفاء المهر أو التخلّي عنه أيضًا تُعَدّ حكمًا أخلاقيًا مستحبًا؛ وحين تجب النفقة على الزوج في حدود معيّنة، فإنّ التوسيع على الأسرة وتقديم الهدايا أيضًا أمر مستحب؛ وخاصّة في مقابل الخدمات التي تؤدّيها المرأة في المنزل، ومن فوائد ذلك أن لا يكون العمل المنزلي مأجورًا ويبقى تطوعيًّا.

---

(1) الحر العاملي، **وسائل الشيعة**، ج15، ص172_179، ح20226.

مبحث آخر مهم وهو كيفية الحصول على الحقوق وفي الوقت نفسه المحافظة على الالتزام بالعلاقات العاطفية؛ إذ تُطرح هنا مسألة أولويات المطالبة بالحقوق وأولويات الإغضاء عنها وكيفية تحصيلها.

الثامن: جزء من التعاليم المتفاوتة التي تـدرّس للفتيات والفتيان هو مهارات مواجهة الأزمـات. ومن هذه الأزمـات فقدان العمل والفقر والمشكلات الأخلاقية للزوج واضـطراب العلاقات القرابية وتدخّل الآخرين في الحياة الزوجية والإدمان وقضايا من هذا القبيل تضع الأسرة في مواجهة أوضاع تحتاج فيها إلى جهود واعية ومسؤولة تتّسم بالصبر والجَلَد. والمرأة هنا ـبوصفها عضوًا مهمًّا في الأسرة تضطلع بمسؤولية خاصة في خلق التوازن النفسي وترميم الحالة النفسية لأعضاء الأسرةـ تكتسب مكانة راقية وتحتاج إلى تأهيل خاص؛ والرجل أيضًا باعتباره ربّ الأسرة، يضطلع بمسؤوليات مختلفة تحتاج إلى تمرين.

التاسع: جزء من التعاليم يعنى بتربية الأبناء والمسؤوليات المشتركة والمتباينة للوالدين. والمطروح هنا هو أصول وتقاليد التربية والمهارات التربوية.

ذكرنا سابقًا وجوب تكيّف النظام التربوي مع الظروف والإمكانات الجديدة، وعلى هذا الأساس، نؤكد أنّ أدوار النساء والرجال ـحتى في المواقع المعروفة تقليديًّا أنّها أنثوية وذكوريةـ بحاجة إلى مراجعة ومهارات جديدة. فيجب على الأسرة اليوم أن تحظى بعلاقات معبّرة مع الميادين السياسية والثقافية والاقتصادية، وإنّ المرأة كأم وزوجة بحاجة إلى زيادة معلوماتها الثقافية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية لتتمكن من القيام بدورها الاجتماعي والتاريخي على أفضل وجه.

على سبيل المثال، إنّ خلق أجـواء في الأسـرة يشجّع على تكريم التسلسل الهرمي الأسري، يمهّد لأن يحترم الجيل القادم في المجتمع

التسلسل الهرمي الاجتماعي والسياسي في النظام المبتني على الولاية؛ كما إنّ السلوك الاقتصادي للمرأة الذي يهدف إلى دعم توجيهات القادة وتغيير المعادلة السياسية لصالح اقتدار النظام الإسلامي، يجعل من الأسرة واحدة من أهمّ بؤر العمل السياسي.

العاشر: يرتبط جزء آخر من التعاليم بمسألة تشخيص آفات العلاقات الأسرية. وهاهنا، تُطرح قضايا من قبيل سلطة الأبناء، وتغيير تركيبة الأسرة، وتغيير شبكة العلاقات الأسرية، وتغيير النموذج الإرشادي في الكسب والاستهلاك، والتحوّل في الأدوار.

نستنتج إلى الآن أنّ التكيّف الاجتماعي للفتيات والفتيان من أجل الاستعداد للدخول في الحياة الأسرية، متمايز نوعًا ما، وذاك كفيل بأن يستوقفنا قليلًا عند بعض أوجه التكيّف الاجتماعي للفتيات والفتيان التي تعنى بالحضور في المجالات الاجتماعية، فتباين الإمكانات والاستعدادات، وتباين الطموحات والمسؤوليات الاجتماعية، وتباين الأخطار والآفات يخلق عند المرأة والرجل الحاجة إلى أنماط متمايزة في التكيّف الاجتماعي.

إنّ صفة الشجاعة لدى الرجال إذا ما تحقّقت رعايتها وإعدادها بصورة صحيحة تؤدّي إلى ترسيخ روح الحماس الذي يعتبر شرطًا مسبقًا للنجاح في إرساء أسس الأمن الاجتماعي والدفاع عن الحدود. في عصرنا الحاضر تُوجَّه انتقادات في بعض البلدان الغربية إلى النُّظُم الخنوثية بأنّ النظام التربوي الرسمي عجز في الفضاءات التعليمية المختلطة عن تهيئة الفتيان للقيام بالدور الخاص بالرجال في المحافظة على الحدود؛ لهذا السبب طُرح في إنجلترا اقتراح التفكيك بين الفضاءات التعليمية والتأكيد على الأناشيد الحماسية[1]. إنّ الشجاعة حين تمتزج بالغيرة على العِرض

---

(1) كريستينا هوف سومرز، **پسران قربانيان فمينيسم، فمينيسم در آمريكا تا سال 2003م**، ج1، ص87.

والشرف، تؤسّس لأرضية وفاء الرجال لمسؤولياتهم في حفظ الأمن الاجتماعي للمرأة.

في المقابل، فإنّ العواطف والأحاسيس الأنثوية هي قابلية متمايزة تمهّد الظروف المناسبة لحضور المرأة في الميادين التي تتيح زيادة العواطف والتضامن الاجتماعي، بما يجعلها مكمّلًا للنشاطات الذكورية. مثلًا، في مجال الدفاع المقدّس (في سنوات الحرب العراقية الإيرانية) -حيث كان الرجال مسؤولين عن التصدّي المباشر للأعداء- كانت النساء منشغلات بالنشاطات الداعمة للجبهة من قبيل رعاية أسر المقاتلين وتقديم خدمات التمريض والإمداد، فكنّ بذلك يتحمّلن مسؤولية النصف الثاني المكمّل للرجل، ومن خلال تعزيز الاستقرار الأسري والاجتماعي وتقوية الأواصر بين النظام والشعب، كانت تدعم الروح الدفاعية للمقاتلين وبالتبع الروح الإنسانية في المجتمع.

من ناحية أخرى، فإنّ الصفات المتمايزة للمرأة والرجل خلقت لهما مضاعفات وتداعيات مختلفة انعكست على علاقاتهما الاجتماعية. فالضعف النسبي للمرأة في القدرة الجسمية إلى جانب الإغراء الجنسي وإثارتها الرجل جنسيًّا، وخاصة عبر الطرق المرئية، يدفع إلى إيذائها جنسيًّا وتأثّرها. وهنا يتمثّل أذى الرجل في هيامه بالمرأة، وأذى المرأة أن تكون في معرض الأذى الجنسي. ومن ناحية أخرى، فإنّ المرأة أكثر حساسيّة إزاء إبراز مشاعر الحب؛ لذا يجب أن لا نستبعد احتمال إغوائها الرجل من خلال العلاقة الكلامية.

هذا، فضلًا عن أنّ ردود أفعال المرأة والرجل إزاء الضغوط والمشاكل متباينة نوعًا ما. فسيكولوجيا الجريمة تجيب عن السؤال الآتي: ما هي خصوصيات المرأة والرجل عندما ينحرفان أو يصيبهما أذى؟ وما هي العوامل التي تؤدّي إلى زيادة أو نقصان نزوع المرأة صوب بعض الجرائم

قياسًا بالرجل، كما تبيّن ما هي العوامل التي تجعل نسبة ارتكاب بعض الجرائم بحقّ النساء أكبر؟ ولتوضيح المسألة نقول: حين تواجه المرأة والرجل الفقر، فالاحتمال المطروح هو أن يلجأ الرجل إلى السرقة وأن تبيع المرأة جسدها؛ كما إنّ ردّة فعل المرأة تجاه بعض الضغوطات التي تتعرّض لها تتجسّد غالبًا في لجوئها إلى الانتحار. وقد درس علم اجتماع الجريمة أيضًا هذا الموضوع لجهة تأثير العوامل الاجتماعية[1].

لو أخذنا بالاعتبار الإمكانات والمسؤوليات والأدوار والمشكلات المختلفة بين الجنسين، لَتبيَّنَ لنا أنّنا بحاجة إلى تصميم نماذج تربوية متمايزة تؤهّل الفتيات والفتيان للنهوض بمسؤولياتهم الخاصة المتناسبة مع إمكانات كل منهما وكذا للتعاطي مع الأوضاع الخاصة.

لقد أوضحنا في صفحة سابقة أنّ من وظائف النظام التربوي الرسمي تأمين الموارد البشرية للأعمال والمهن التي يحتاجها المجتمع. والحال، أنّه إذا ثبت سريان الاعتبارات الجنوسية في ما يتعلّق بتبوّؤ المناصب والأشغال هو لمصلحة المجتمع، وأنّ النموذج الجنوسي في المشاركة الاجتماعية والمستند إلى المبادئ الإسلامية يسوق المرأة والرجل إلى مسيرين متمايزين في مجال الاشتغال، سنكون بحاجة حينئذ إلى تصميم نماذج تربوية متمايزة لتأمين القوى العاملة.

والآن حان دور طرح هذا الإشكال وهو: إنّ دخول المرأة والرجل إلى ميادين العمل ـعدا القليل المحرّم[2]ـ لا يواجهه أيّ مانع إنْ على صعيد قانوني أو على صعيد شرعي؛ وعليه، فإنّ طرح نموذجين متمايزين للفتيان

---

(1) للتعرّف أكثر إلى علاقة الجنوسة بالجريمة، انظر: روبرت وايت دوغلاس وفيونا هاينس، جرم وجرم شناسى.

(2) الأعمال المحرّمة مثل غناء النساء للرجال، الدعارة والشعوذة. للتعرّف إلى المكاسب المحرّمة انظر: مرتضى الأنصاري، **المكاسب المحرّمة**.

والفتيات سوف يعني منعهم من حقّهم الشرعي والقانوني في ممارسة أدوار اجتماعية كثيرة وتبوّؤ أشغال مختلفة.

ويمكن الردّ على هذا الإشكال بعد مراجعة الملاحظات المذكورة سابقًا حول الفقه الحكومي وإدارة الموارد البشرية، ونقول: إنّ الإسلام لم يضع أيّ قيد أو حظر شرعي على حضور المرأة في العديد من المجالات الاقتصادية والاجتماعية، لكنّه يرى مصلحة المجتمع الإسلامي في مراعاته للحدود الجنوسية. أو بعبارة أوضح: إنّ مصلحة المرأة في ممارستها لأعمال وأدوار تكون **أولًا**، متناسبة مع الخصوصيات الأنثوية ولا تعمل على إضعافها؛ **ثانيًا**، ممارسة المرأة لهذه الأعمال لا تتعارض مع قيامها بوظائفها الأسرية[1]، ولا تتسبّب في تهميش الأسرة؛ **ثالثًا**، ألّا يؤدّي قيامها بأدوار اجتماعية وأسرية بشكل متزامن إلى تعرّضها لضغوط مضاعفة[2] تحمّلها أضرارًا جسمية ونفسية. ناهيك عن أنّ مصلحة المجتمع تقتضي أن لا يفضي حضور المرأة والرجل في النشاطات الاجتماعية إلى زيادة اختلاطهما، ولا تشكّل رغبة المرأة في الحضور في ميادين العمل خطرًا على اشتغال الرجال المعيلين لأسرهم، حيث تقع مسؤولية الكسب الحلال عليهم.

لئن أخذنا بالملاحظات أعلاه بوصفها مصلحة اجتماعية، فستبرز

---

(1) يطلق على هذا التعارض «تعارض الدور» أو «محاربة الدور». وتقع محاربة الدور عندما يدرك الشخص بأنّ ثمّة دورين من الأدوار التي يتقمّصها متناقضَي الأهواء؛ أو عندما ينقسم دور الشخص بين أهواء ومطالبات متناقضة لفريقين مختلفين. حول هذا الموضوع انظر: أندرو إدگار وبيتر سجويك وآخرين، **مفاهيم كليدى در نظريه فرهنگى**، ص534.

(2) تشير بعض الدراسات إلى أنّ النساء الشاغلات أكثر اضطرابًا قياسًا بالنساء ربّات البيوت، يعزى هذا الأمر إلى تعدّد أدوارها. فالضغوط النفسية الناجمة عن التوفيق بين النشاط البيتي والنشاط الاجتماعي تجعل النساء عرضة للإصابة ببعض الأمراض. حول هذا الموضوع انظر: هما أحمد رحيمي، **بررسي پيامد اشتغال براي زنان شاغل وفرزند اول آنها**، ص148.

أمامنا مسألة وهي أنه تقتضي مصلحة المجتمع أن تُدار الموارد البشرية على أساس المصالح الاجتماعية؛ أي بمعنى أخذ هذه المصالح بالاعتبار في النموذج التربوي للموارد البشرية وكذا في نموذج جذب هذه الموارد واستخدامها، وأن نلحظ اقتضاءاتها في السياسات والخطط.

على هذا المنوال، يستطيع كل من الرجل والمرأة ودون أي مانع شرعي أن يواصلا على نفقتهما ومسؤوليتهما التعليم إلى أيّ مرحلة والاشتغال في أيّ عمل غير محرّم؛ ولكن حين تكون الكلمة لدور التخطيط الحكومي، فلا بدّ من إعداد الكوادر البشرية وتوظيفها بشكل يتناسب ونموذج المشاركة الاجتماعية والعمل الإسلامي؛ إذ لا يحقّ للنظام الإسلامي الإغضاء عن مصالح المجتمع. إذن، يتحصّل في ضوء هذه الإيضاحات المذكورة أنّ على النظام التربوي الرسمي، في ما يتعلّق بالاشتغال، أن يضع نصب عينيه الملاحظات الجنوسية على ثلاثة أصعدة:

الأول: خلق الرغبة في العمل الرسمي

تقتضي هذه الصيغة السؤال الآتي: هل ينبغي لنا أن نثير حافز الاشتغال عند الفتى والفتاة بالمقدار نفسه؟ أم إنّ مواقعهما المتفاوتة في الحياة الأسرية تفرض تشجيع النظام التربوي الرسمي الفتيان على الانخراط في الأعمال المربحة، والتقليل من غلواء الرغبة عند الفتاة في هذه المسألة، وفي المقابل تشجيعها على تشكيل الأسرة والقيام بالأدوار الأسرية والمشاركة في النشاطات الاجتماعية والثقافية العامة[1]؟

---

(1) على حدّ تعبير بعض المختصّين: إنّ بناتنا وأبناءنا حين يرجعون إلى البيت لا يجدون أحدًا فيه؛ فالأسر التي يكون فيها الوالدان شاغلين في فترة نمو الطفل، فإنّ ذلك يتسبّب في تعرّض أعضاء الأسرة لضغط نفسي يؤدّي إلى تفكك العلاقات الإنسانية؛ من هنا، من الواجب حدوث هبّة عالمية للعودة الشاملة عن هذا الأسلوب، ستكون من ثماره الطيبة خفض =

لقد ركزت خطط التنمية في السنوات الأخيرة على ضرورة تأهيل النساء، ولئن كانت نماذج التنمية في محور التأهيل تؤكد على الأدوار الاجتماعية -في إطار زيادة رغبة النساء في الحضور في المجالات غير الأسرية والضغط من أجل انخراطهنّ في الوظائف الرسمية، دون الالتفات إلى الاعتبارات الجنوسية والأسرية-، فإنّ نتيجة هذا التأهيل زيادة سنّ الزواج، وتضخّم المطالبات بسبب تبوّؤ مناصب وظيفية، وضعف الترابط الأسري لجهة الاستقلال الاقتصادي، وتعدّد الأماني.

والذي يلفت النظر من هذه النماذج أعلاه أنّها أغفلت تأهيل الرجال، في إطار زيادة الحافز الدراسي وحافز العمل وخلق الفرص المناسبة لرفع المهارات ومنح الفرص المناسبة لاشتغالهم؛ والحال أنّ التأكيد على تأهيل الرجال يمكن أن يفضي إلى خفض سنّ الزواج وزيادة الدعم الاقتصادي للأسرة وخفض احتمالات الطلاق.

الثاني: توفير ظروف مناسبة لزيادة رغبة الفتيات والفتيان في ممارسة الأشغال التي تتناسب مع خصوصياتهم ومسؤولياتهم الجنوسية.

الثالث: تعليم المهارات والمهن المتناسبة مع الجنس.

يختصّ جزء من المحتوى الدراسي بتلبية حاجات مرحلة المراهقة والبلوغ، الأمر الذي يطرح بعض الأسئلة مثل: هل إنّ فكرة البلوغ عند الفتيات والفتيان متشابهة أم مختلفة؟ وإذا كانت مختلفة، فهل يعود سبب الاختلاف إلى العوامل الاجتماعية أم إنّ للعوامل البيولوجية دورًا أيضًا؟ هل يعتبر اختلاف التصوّرات والأفكار أمرًا مثاليًّا؟ كيف للتصوّرات المثالية أن تتحقّق؟ وما هي حصة محتوى المنهج الدراسي في بلوغ الصورة المثالية؟

= معدلات الطلاق وإعادة التوازن إلى الأسر. حول هذا الموضوع انظر: جيمس سي. دابسون (حوار)، «**خانواده در بحران**»، مجلة: سياحت غرب، ص65.

مضافًا إلى أسئلة أخرى هي: ما هي الأسئلة والأجواء الجديدة التي تواجه الفتيان والفتيات في مرحلة المراهقة والبلوغ، وما هو تأثيرها في بلورة الميول والدوافع الداخلية؟ نوضّح ذلك بالمثال الآتي: هل تستحوذ على الفتيات والفتيان الهواجس نفسها بالنسبة إلى العمل والزواج وإكمال الدراسة؟ هل بإمكان النظام التربوي الرسمي أن يتجاهل الهواجس المختلفة عند الفتيات والفتيان؟ هل يترك البلوغ آثارًا متباينة على الفتيات والفتيان؟

لقد أشار علماء النفس إلى التأثيرات البيولوجية والنفسية للبلوغ، ومنها ظهور صفات ثانوية جنسية وبعض الفوارق في وظيفة المخ. كما تعزى بعض الفوارق إلى التوقّعات الاجتماعية والتي تنتقل، في الأغلب، عبر الوالدين والأقران والمعلّمين[1]. إنّ هورمون الأندروجين يجعل الفتى أكثر ضجيجًا وصخبًا وجرأة ومنافسة واستقلالية، في حين أنّ هورمون الأستروجين يجعل الفتاة هادئة ومطيعة. فالمعايير المتساوية تمنح للهدوء والطاعة والسلوك السلبي الانفعالي مزية لا تنسجم مع النفسية الفتيانية الذكورية، وهذا يجعل الفتاة أكثر رغبة في المدرسة وأكثر مثابرة لنيل النجاح في التقدّم الدراسي، وعلى العكس من ذلك، قد تجعل الفتى يفرّ من المدرسة[2].

يعتقد بعض الخبراء أنّ تأنيث النظام التعليمي للفتيان ـخاصة في البلدان التي تـدرّس المعلمات في مدرسة الفتيانـ يقسّم الفتيان إلى قسمين: قسم ليّن العريكة ولطيف الطباع، وآخر عنيف وفوضوي وفرّار من المدرسة[3].

---

(1) انظر: ف. فيليب رايس، رشد انسان: **روان شناسی رشد از تولّد تا مرگ**، ص292ـ299؛ سوسن سيف وآخرون، **روان شناسی رشد 1**، ص342ـ349.

(2) سوسن، المصدر نفسه، ص349.

(3) انظر: آلن پيز وباربارا پيز، **آنچه زنان ومردان نمی دانند: حقايقی درباره برقراری ارتباط با جنس مخالف**، ص333ـ335.

كما يؤمن خبراء آخرون، طبقًا للنتائج التي كشفتها الأبحاث، أنّ الفتيات والفتيان منذ الولادة متمايزون جدًّا في ما بينهم؛ غير أنّ الفتيان ومنذ البلوغ يمرّون بتحوّلات كبيرة، ثم تصبح أجسامهم مفعمة بطاقاتٍ عشوائية تحتاج جميعها إلى توجيه ثقافي؛ فيما لا تواجه الفتيات مثل هذا الاضطراب البيولوجي. لذا، فإذا لم تسوق الضغوط الاجتماعية الفتيان وطاقاتهم نحو أهداف أسمى من حدود النفس وأهوائها، فسوف يتفوّقون على الفتيات بأشواط كثيرة في استعدادهم لإظهار تصرّفات لامسؤولة وشهوانية[1].

من هنا، فإنّ الاعتراف بالآثار المتباينة للبلوغ عند الفتيان والفتيات لا بدّ من أن يقودنا إلى ضرورة دراسة تأثيراته على الحوافز الدراسية وكيفية التواشج مع محتوى المناهج الدراسية، والنموذج التواصلي مع الأصدقاء والمعلمين والأخلاق الجنسية؛ بل وحتى على المجال العقدي. ولتوضيح هذه النقطة نقول، لا بدّ من تحديد طبيعة الشبهات والأسئلة التي تعرض بشكل خاص للفتيان وكذا الفتيات في هذه المرحلة العمرية؛ وكيف يمكن لمحتوى المناهج الدراسية أن يعدّ المتربّي لاجتياز هذه المرحلة بنجاح.

وهنا يتوسّع البحث ليشمل التربية الجنسية، فعلى أعتاب البلوغ وبعد ظهور أعراضه، ماذا يحتاج الفتيان والفتيات من معلومات ومهارات، وما هي ملامح نموذجهم الأخلاقي وتربيتهم الجنسية؟ أساسًا، هل يتحمّل النظام التربوي الرسمي مسؤولية محدّدة في ما يخصّ التربية الجنسية للمتربّين، أم إنّ عليه ترك هذه المسؤولية للأسرة بشكل تام؟ وعلى فرض عدم إلمام الأسرة بصورة تامة بمسؤوليتها في موضوع التربية الجنسية للأبناء، وعدم توفّرها على الاستعداد اللازم للقيام بذلك، فهل من الحكمة أن يتدخّل النظام التربوي الرسمي في هذه الحالة؟

---

(1) انظر: وليم گاردنر، **جنگ عليه خانواده**، ص86.

في العقود الأخيرة، اهتمّ النظام التربوي الحديث بموضوع التربية الجنسية؛ فقد أعطى التصدّي للأمراض الجنسية لا سيّما مرض السيدا (نقص المناعة المكتسبة)، واجتناب حالات الحمل غير المرغوب فيها تفسيرات مهمّة لأسباب دخول المدارس الأوروبية الحديثة في موضوع التعليم الجنسي[1]، كما طالبت «منظمة الأمم المتحدة» في «وثيقة المؤتمر العالمي الرابع للمرأة»[2] بإلغاء الموانع القانونية والاجتماعية التي تعترض تعليم الصحة الجنسية والإنجاب في إطار برامج التعليم الرسمي. ولا نلحظ في الوثيقة المذكورة أيّ إشارة إلى العفّة الجنسية قبل الزواج، عدا التأكيد على تحمّل المسؤولية عند إقامة العلاقات الجنسية، وهي في ما يبدو إشارة إلى استعمال وسائل منع الحمل وتجنّب السلوكيات الجنسية (الموبوءة) الخطرة[3].

مع هذا، فقد حصلت تحولات عظيمة منذ عقد الستينات من القرن الماضي في مجال التربية الجنسية في المدارس الغربية. في الفترة من 1945م إلى 1965م كانت الصفوف الدراسية للفتيات والفتيان منفصلة من أجل المحافظة على مفهوم العفاف؛ وكانت تُختَار الألفاظ بعناية فائقة، وكانت المعلومات المتعلقة بالمسائل الجنسية تقترن دائمًا بقدسية الزواج وذات نزعة أسرية؛ وكانت سلطة الأب تحظى بالإجلال والاحترام، وكانت فترة السبات (من الطفولة حتى المراهقة والبلوغ) تعدّ دائرة محظورة لمعلّمي التربية الجنسية، وكانت المعلومات الخاصة بتنظيم الحمل وجميع الموضوعات الجنسية ـ التي تحتاج إلى مراعاة الأصول الأخلاقية ـ متروكة للكنيسة والوالدين للبتّ بما يريانه صالحًا.

---

(1) انظر: ف. فيليب رايس، رشد انسان: روان شناسى رشد از تولّد تا مرگ، ص319ـ322.

(2) Beijing Declaration and Platform for Action, The Fourth World Conference on Women, Beijing, 4-15-1995.

(3) سند چهارمين كنفرانس جهاني زن: كارپايه عمل واعلاميه پكن، ص61.

بيد أنّه منذ العام 1966م وحتى اليوم رفعت القيود عن التربية الجنسية في المدارس، فأصبحت مسألة ترميم آراء التلاميذ تحظى بعناية واهتمام خاصّين، ليتقبلوا الانحرافات الجنسية، وصار الإجهاض يُطرح كحقّ جوهري وأساسي، ولم تعد موضوعات التشريح تركّز على الإنجاب؛ بل على طرق منع الحمل، فأخذت الرابطة بين العلاقة الجنسية والزواج والأسرة تضمحل وتتلاشى.

في الوقت الحاضر، يُلقّن التلميذ بأنّه هو من يحدّد الأصول الأخلاقية المتعلّقة بالمسائل الجنسية، وليس الوالدان أو المجتمع، وأضحت الموضوعات الدراسية تدرّس، وبشكل متزايد، دون قيود أو تورية. والمثير في الأمر أنّه وبخلاف الأهداف المرسومة، فقد شهدت نتائج التعليم الجنسي زيادة متسارعة في وتيرة الانحلال الجنسي وعمليات الإجهاض وحمل الفتيات المراهقات وبروز المشاكل العاطفية والنفسية. وقد أثارت هذه الأمور سخط المجتمعات في بعض البلدان، لدرجة اقتنع المسؤولون في بعض الولايات الأمريكية بتغيير نهجهم والتأكيد على العفة الجنسية[1].

في وقتنا الحاضر، انتبه بعض النقاد إلى موضوع تدخل النظام التربوي الرسمي في مجال التربية الجنسية. فباعتقاد وليم گاردنر (William Gairdner) أنّ الهدف من قيام بعض الدول بتدريس مادة التربية الجنسية للتلاميذ هو إحداث تغيير في قيم الجنوسة. وإذا كان أفلاطون وروسو وماركس (Karl Heinrich Marx) (1818_1883) قد نادوا في الماضي بتطبيق الإصلاحات الجنسية، واليوم يسير النسويون الراديكاليون على النهج نفسه،

---

(1) المصدر نفسه، ص150_157؛ انظر: آدام بورسوا، «افول اخلاقى أمريكا»، مجلة: سياحت غرب، ص9. لقد طالب أولياء أمور الطلبة الأستكلنديين أيضًا المسؤولين بالتوقف عن تدريس الثقافة الجنسية في بلادهم لاعتقادهم بأنّ الأجواء السائدة في المدارس واختلاط الصفوف عامل رئيسي في حالات الحمل للمراهقين وزيادة الأمراض التناسلية. (صحيفة همشهري، 28_9_2005م، ص6).

إنّما سببه أنّهم أدركوا أنّ أيّ تغيير اجتماعي يقتضي أولًا وقبل كل شيء تغيير السلوك الجنسي. فالذين يرومون إلى تغيير المجتمع وفقًا لأهوائهم عليهم أن يبدأوا بكسر جميع القيود والتقاليد والعادات الأخلاقية والدينية ذات الصلة بالمسائل الجنسية. فهم يعتقدون بوجوب تفريغ القضايا الجنسية من جميع المفاهيم المعنوية والبيولوجية والأسرية وحتى العشق الرومانسي، والتركيز بدلًا من ذلك على جانب اللذة؛ الأمر الذي يفسّر ازدراءهم من مسألة الربط بين القضايا الجنسية والمُثُل السامية. وفي هذه الحالة، تُسلب أيّ خلفية إلهية أو قدسانية للزواج، وعندما يتحوّل المجتمع من العفّة إلى الانحلال، تتحقّق تبعًا لذلك جميع الأهداف[1].

إذن، يلزم من هذا أنّ أوّل سؤال في مبحث التربية الجنسية هو: ما هي مسؤوليات المؤسسات الرسمية وغير الرسمية المعنية بالتربية والأسرة إزاء التربية الجنسية؟ هل ينبغي تدريس التربية الجنسية في الأجواء العامة للصفوف، أم إنّ الأمر يستدعي إناطة هذه المسؤولية برمّتها بالأسرة؟

تتجلّى أهمية هذا السؤال بشكل خاص مع الفتاة، من حيث إنّ الحياء هو صفتها الأبرز. من المعلوم أنّ الأجواء العامة هي أماكن تسمح بفتح النقاشات وتبادل الآراء حول مختلف الموضوعات ومن بينها القضايا الجنسية، وأنّ الحوار في الملإ العام بشأن هذا الموضوع ربّما يؤدّي إلى رفع حُجُب الحياء عند المتربّين. ناهيك عن أنّ أوان البلوغ الجنسي ليس متزامنًا بالنسبة إلى جميع التلاميذ؛ ما يعني أنّ طرح الموضوعات الجنسية على الملإ لمناقشتها قد يكون مبكرًا وقبل أوانه. أضف إلى ذلك أنّ المتربّين لهم أوضاع تربوية مختلفة داخل أسرهم؛ فبعضهم يمارس حياة منفتحة وشفافة لجهة تداول الموضوعات الجنسية، وبعضهم الآخر يعيش في أجواء تربوية منغلقة وعيونهم وآذانهم مغلقة؛ وهذا يحتّم أن يكون أسلوب تداول

(1) وليم گاردنر، جنگ عليه خانواده، ص149.

الموضوعات وحجم المعلومات لهؤلاء الأفراد متناسبًا مع استعدادهم النفسي[1].

ملاحظة مهمة أخرى هي: يجب أن تكون الأجواء السائدة أثناء مناقشة الموضوعات الجنسية أجواء أخلاقية ودينية. في الوقت الحاضر تعتبر وزارة الصحة هي الجهة المسؤولة عن التربية الجنسية، وهذا يذكر بأنّ المحور الرئيسي في هذه التربية هو مباحث صحية وتشريحية؛ ما يعني تهميش المباحث ذات الصلة بالأخلاق الجنسية[2].

الهاجس المطروح اليوم هو أنّ النظام التربوي الرسمي لم يحدّد موقفه بعد من موضوع التربية الجنسية؛ فلا هو تكفّل بها، ولا هيّأ الحماية والدعم المعلوماتي والحوافز الضرورية للأسر للولوج المفيد في هذا المعترك. إنّ موضوع العلاقة بين الفتاة والفتى والحب أيضًا من الموضوعات التي تعدّ كبرنامج دراسي تافه[3]؛ ما يجعل التلاميذ يتلقّون المعلومات المطلوبة من مصادر غير مؤهّلة. وعليه، نظرًا إلى حساسيّة الموضوع فإنّه، **أولًا**: ثمّة حاجة إلى تنسيق أكبر بين البيت والمدرسة؛ **ثانيًا**: يجب أن تكون المعلومات بالمقدار المناسب وفي الوقت المناسب بما ينسجم مع خصوصيات التلاميذ؛ **ثالثًا**: يجب إلقاء الدروس في أجواء أسرية وأخلاقية، وبالاستعانة بنصوص وأساليب وأشخاص أخلاقيين، مع التأكيد على مسؤولية المتربّين في العفاف الجنسي.

---

(1) لقد دفعت هذه الملاحظات أولياء الأمور في بعض البلدان الأفريقية إلى الأخذ بزمام المبادرة، ذلك حين تبلغ فتياتهم سنّ البلوغ والمراهقة يعهدون بتربيتهنّ إلى نساء ذوات خبرة وتجربة طويلة ليعلمهنّ الثقافة الجنسية والأحكام الشرعية الخاصة بهنّ، في أجواء تسودها المفاهيم الأخلاقية، يعلمهنّ العفة الجنسية والمهارات ذات الصلة.

(2) لمزيد من المعلومات انظر: **«درباره آموزش جنسى نوجوانان وجوانان»**، ص4ـ7.

(3) حول هذا الموضوع انظر: جميلة علم الهدى وداوود طهماسب زادة شيخلار، **«عشق به عنوان برنامه درسى پوچ»**، فصلية: مطالعات برنامه درسى، ص1ـ26.

موضوع آخر -يمكن تناوله في إطار البحث عن المحتوى- وهو موضوع صور المناهج الدراسية، الذي أثار حساسية النسويين الأوروبيين، خاصة مع ظهور الموجة النسوية الثانية. وقد بلغت أهمية الموضوع درجة أطلق بعضٌ على الألفية الثالثة ألفية الصور[1].

إنّ الصور واليافطات المعلّقة في محيط المدرسة تعكس الثقافة السائدة فيها، وتنطوي على دلالات تربوية؛ بيد أنّ الصور الموجودة في المناهج الدراسية لها تأثير تربوي أخصّ بسبب شيوعها ورواجها.

لقد وجّه النسويون انتقادات مهمة عدّة إلى صور المناهج الدراسية، فمن وجهة نظرهم أنّ مناهج الدروس العلمية ترسم على الأغلب صور الرجال، فتلقي هذه الشبهة بأنّ الميادين العلمية حكر على الرجال؛ فضلًا عن أنّ صور المناهج الدراسية تضع النساء في أدوار نمطية تقليدية مثل الأم والزوجة وربّة البيت والممرضة، وقلّما تطلق هذا الدور ليشمل المجالات الاجتماعية، لدرجة يعتبر بعضٌ أنّ أدوارًا مثل ركوب الخيل وقيادة السيارات والكسب والعمل إنّما هي أدوار رجالية[2]. بينما صورة المرأة تُظهرها حبيسة الدار، التابعة للرجل، الموضوعة تحت المراقبة، القلقة، الضعيفة، الحسّاسة، المطيعة، المضحّية، سيدة البيت. كلّ هذه من الصور الشائعة في المناهج الدراسية والتي تعدّ استمرارًا للنمطيات الجنوسية[3]. أضف إلى ما تتضّمنه هذه الصور من فرز جنوسي للعلاقات بين المرأة والرجل؛ وذلك بأن تجد صورة الأب إلى جانب الابن وصورة الأم مع ابنتها، والفتيان يلعبون مع بعضهم وكذا الحال مع الفتيات؛ يمكن

---

(1) انظر: ماجد حرب، **ملامح المنهاج الخفيّ في صور كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية الدنيا في الأردن (منظور إيديولوجي)**، ص4.

(2) مارتين سگالن، **جامعه شناسى تاريخى خانوداه**، ص90؛ ستيفاني گرت، **جامعه شناسى جنسيت**، ص85.

(3) كورش فتحي واجارگاه، **برنامه درسى به سوى هويت هاى جديد**، ص95.

لهذا النمط التصويري أيضًا أن يشكّل استمرارًا للأدوار الجنوسية ويزيد من الفواصل الجنوسية.

من هنا، فإنّ المؤسسات الدولية، بما فيها «اليونسكو»[1]، ومواكبةً منها للنسويين الليبراليين، تطرح مسألة مكافحة الأنماط التمييزية. لقد أُعلن في مناسبات عدّة منها «المؤتمر العالمي لعشرية الأمم المتحدة الخاصة بالمرأة»[2] أنّ على التربية والتعليم أن يتخلّيا عن الصورة النمطية التقليدية لأدوار الرجل والمرأة ليساعدا بذلك على تحوّل الأفكار والتصوّرات؛ كما طُلب من الحكومات اتّخاذ جميع التدابير اللازمة لإلغاء أنماط التميز الجنسي على جميع صُعُد التربية والتعليم. وفي هذا السياق أعلنت منظمة اليونسكو أيضًا عام 1981م عن برنامج شامل لاستقطاب أنظار الرأي العام لهذا الموضوع[3]، فألزمت «وثيقة المؤتمر العالمي الرابع للمرأة»[4] الحكومات أن تلغي الـدورات الدراسية والكتب التعليمية المبنية على الأنماط الجنوسية التقليدية[5]. وإيران أيضًا لم تكن بعيدة عن هذه الأجواء، حيث أُنجزت دراسات وأبحاث عدّة لا سيّما في عهد الوزارة الإصلاحية لتظهر أنماط التمييز الجنسي في النصوص وصور المناهج الدراسية، فطُرحت العديد من المقترحات الإصلاحية.

في ظنّنا، بعد البرهنة على الفوارق البيولوجية والمسؤوليات والأدوار الراقية للمرأة والرجل، وبعد التسليم بوجوب ثبات بعض الأدوار، فإنّه من الضروري تكييف نماذج عرض الصور مع هذه النظرة؛ إذ بمقدور هذه

(1) The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO).

(2) The World Conference of the United Nations Decade for Women.

(3) أندريه ميشيل، **پيكار با تبعيض جنسى**، ص13ـ14.

(4) «Beijing Declaration and Platform for Action», The Fourth World Conference on Women, Beijing, 4-15 September 1995.

(5) **سند چهارمين كنفرانس جهانى زن: كارپايه عمل واعلاميه پكن**، ص60.

الصور والمناهج أن تحيي النظرة الرفيعة إلى الأدوار الأنثوية والذكورية الثابتة، وتصحّح النظرة التي تسيء إلى الأدوار الخاصة بالنساء بوحي من النظرة الذكورية. ومن ناحية ثانية، إذا كنّا نعتقد بأنّ الله (تبارك وتعالى) جعل لحجاب المرأة قيمة، وصوّب حفظ الحدود التواصلية بين المرأة والرجل، وإذا سلّمنا طبقًا لوجهة النظر الدينية بأنّ المرأة عندما تؤدّي أدوارًا من وراء الستار -التي قلّما تبرز للعيان- إنّما تترك أكبر تأثير في حياة الأسرة والمجتمع، وإذا كانت المرأة من خلال خلق السكينة والاستقرار في الأسرة تساعد الرجل على مهمّته في كسب رزقه، فلماذا لا نسجّل هذه اللمحات القيّمة في المناهج الدراسية والصور؟!

الأمر المؤسف هو أنّ غلبة النظرات الذكورية تتسبّب في أنّنا كلما أردنا تسليط الضوء على قيمة المرأة وأهميّتها فإنّنا نفعل ذلك من خلال تقمّصها للأدوار الذكورية؛ على سبيل المثال، وخلال مرحلة الدفاع المقدّس فإنّ الصورة الأبرز التي كانت تُطرح هي صورة المجاهدين لا صانعة المجاهدين، كما إنّ الصورة الأبرز عبر التاريخ هي صورة صنّاع الحوادث لا صنّاع الحضارات. ولعلّ من الأفضل هو إصلاح نظرتنا، فبدلًا من أن نسقط أدوارًا ذكورية على المرأة، فلنبادر إلى الدفاع عن شخصيّتها الأنثوية، وأن نقدّم صورة عن المرأة والرجل كإنسانين محترمين ومتفاوتين يكمّل أحدهما الآخر، وأن نكرم الحدود التواصلية بوصفها عاملًا في حفظ السلامة الأخلاقية للمجتمع.

كلّ ما قيل حتى الآن كلام يتعلّق على الأغلب بجزء من محتوى المناهج الدراسية وبشكل مباشر بموضوع الجنوسة أو الأسرة؛ غير أنّه لا ينبغي أن نغضّ عن الدلالات غير المباشرة لمحتوى التربية أيضًا. إنّ إشارة بعض المختصّين إلى ظاهرة إلغاء دور الأب من قبل النظام التعليمي تدلّ، بشكل رئيسي، على هذا القسم، وأنّ المؤسّسين لمنظومة التربية والتعليم الحديثة أيضًا قد وجّهوا ضربة لهذا القسم من خلال إضعافهم مرجعيّة

الأسرة والتقليل من سلطة الأب وتحقير الأدوار الأنثوية وإضعاف الأخلاق الجنسية.

وفي هذا السياق يعتقد بعض المختصّين الغربيين أنّ الرجل قد تنحّى عن موقعه في إدارة الأسرة؛ بحيث إنّ رغبته في تحمّل المسؤولية تضاءلت جيلًا بعد جيل؛ فتقمّص حالة سلبية أنثوية واستقال من مهامه، في حين أصبحت المرأة أكثر هجومية وتسلطية وذكورية. وقد أدّى هذا التحوّل إلى اضطراب العلاقات الأسرية والذي بلغ ذروته في تمرّد الشباب في عقد الستينات على القيم التقليدية؛ ومن المثير أن نعلم بأنّ هذا التمرّد لم يكن ليحصل لولا تلاشي سلطة الأبوة[1]. وفي هذا الإطار يحلّل تشارلز وينيك (Charles Winick) في كتابه «أناس جدد: سلب الجنوسة في الحياة الأمريكية» (The New People: Desexualization in American Life)، عملية تأنيث الرجال وتذكير النساء، والتي أدّت حتى نهاية عقد الستينات إلى ظهور مجتمع تسارعت فيه وتيرة تخنيث أعداد كبيرة من الفتيان والفتيات والرجال والنساء. يقدّم المؤلف بحثًا مفصّلًا وموثّقًا عن الموسيقى والرقص والرسم والمسرح وأزياء الرجال والنساء، فلاحظ وجود زيادة عجيبة في استعمال مواد التجميل من قبل الرجال، وطريقة الكلام، وتسمية الأبناء، والنشاطات الترفيهية، وطريقة الاتصال الجنسي؛ ما يبرز بوضوح عملية تخنيث غير مسبوقة للمجتمع[2].

ولنا أن نتساءل هنا: كيف يساهم النظام التربوي في إضعاف موقع الأسرة؟ النقطة الأولى المثيرة للانتباه هي الدور المؤثّر للنظام التربوي الحديث في تأكيده على ضرورة الرجوع إلى المختصّين في العلوم الاجتماعية والتربوية الحديثة في المسائل التي كانت اعتياديًّا بعهدة

---

(1) كارولين گراگليا، آرامش در خانه: **فمينيسم در أمريكا تا سال 2003م**، ج2، ص43.

(2) المصدر نفسه، ص44.

الوالدين. وعلى حدّ تعبير پارسونز، إنّ خصخصة وظيفة الوالدين أدّت إلى تراجع ثقتهم بقدراتهم في مراقبة أبنائهم، وبأهليّتهم في مواجهة مشاكل الأسرة، والقبول بأنّ قدراتهم أقلّ من قدرات المختصّين في نظام رعاية الأطفال المحترف. وعلى هذا النحو، لم تتضاءل ثقة الوالدين بأنفسهم فحسب، وإنّما أعطت هذه المسألة مبرّرًا للاستعاضة عن دور الأم بالممرضة الماهرة، وهو في الحقيقة شرط مسبق لدخول المرأة إلى سوق العمل[1].

ما انفك المختصّون يلقون في عقول الأسر بأنّ بناء صرح أسري عظيم يحتاج إلى قدرات لا يتوفّر عليها الوالدان في الحالات الاعتيادية. وبذلك، كلما حلّل علماء الاجتماع دور التدبير المنزلي أكثر، خفت بريقه أكثر، وفقدت حرارة العلاقات الإنسانية طبيعيّتها وعفويّتها. فهذه «المعايير العلمية» هي التي كانت تحدّد في كل حالة الميزان المطلوب، والمختصّون هم من يحدّد هذه المعايير. وعلى رأي بعض المحلّلين، إنّ وجود مثل هذه الآراء العلاجية منذ عقد الأربعينات فما بعد وضع الحياة الداخلية للأسرة تحت النفوذ الخارجي المتزايد للمختصّين الذين سلبوا الوالدين ثقتهم بأنفسهم من خلال توصياتهم غير المنسجمة ـ والمتغيّرة بتغيّر الأساليب النفسية ـ فكانت النتيجة زيادة احتمال ترك النساء المتعلّمات للأسلوب التقليدي في رعاية الأطفال؛ ما أوقعهنّ في ورطة[2].

إحدى الملاحظات المهمة في هذا السياق أنّ النظام التربوي والعلوم الإنسانية قد شدّا العزم على إضعاف مكانة الأسرة من خلال ترويجهما القيم الفردانية. وفي هذه الأثناء، يطرح بعض المختصّين في مجال النظام التعليمي من أمثال كوپر (David Graham Coopert) (1931ـ1986)

(1) المصدر نفسه، ص43.

(2) المصدر نفسه، ص40ـ42.

الذي ينادي بانحلال الأسرة- آراءه بصراحة أكبر. ففي كتابه الشهير «موت الأسرة»[1]، يعتبر الأسرة عائقًا رئيسيًّا يقف أمام حرية الأفراد ويحول دون الارتقاء بفردانيّتهم؛ لأنّهم يستبطنون قيم الأسرة، وخلال عملية الاستبطان يلصق كل فرد قطعة من الأعضاء الآخرين في أعماقه، فتكون النتيجة تلاشي فردانيّته[2].

في العصر الحاضر، يلقّن النظام التربوي الحديث التلاميذ بأنّ الفرد هو الذي يعيّن الأصول الأخلاقية وليس الوالدان أو المجتمع> وإذا أصبح الخيار الفردي والذوق معيارًا لاختيار الأصول الأخلاقية، فإنّ الأخيرة تنحدر إلى مستوى الاختيار الشخصي، فتضع الصالح والطالح والقبيح والجميل في مستوى واحد[3]. ومن نتائج التركيز على الخيار الفردي تعسّر مرجعية الدين والأسرة في نقل القيم الأخلاقية.

ملاحظة أخرى هي أنّ النموذج المثالي للتربية يحتاج إلى مركز قوة وتسلسل هرمي للسلطة. فطبقًا للنظام الديني المثالي يكون الرجل رئيس الأسرة ويشرف على نشاطاتها. وقد سعت التعاليم الدينية بمختلف الأساليب إلى ترسيخ مركز السلطة هذا[4]؛ كما اعتبر الحكماء في مباحث تدبير المنزل أنّ الجلال والهيبة والاقتدار من مستلزمات الرئاسة والقيادة[5]. وأكّد علماء الاجتماع أيضًا من بينهم دوركهايم وپارسونز على هذه النقطة أعني اختلاف مواقع المرأة والرجل في الأسرة، استنادًا إلى الفوارق البيولوجية. فباعتقاد پارسونز لكي يتحوّل الطفل إلى شخص بالغ وراشد يُعتمد عليه ويتبوّأ موقعه في المجتمع لا بدّ من أن يتمّ إعداده في أسرة

---

(1) The Death of the Family, Penguin (1971).

(2) انظر: تقي آزاد أرمكي، **جامعه شناسى خانواده ايرانى**، ص120.

(3) وليم گاردنر، **جنگ عليه خانواده**، ص55_85 و151.

(4) انظر: الكليني، **الكافي**، ج5، ص510، ح3.

(5) انظر: ابن سينا، **تدابير المنازل أو السياسات الأهلية**، ص31_35.

يضطلع الوالدان فيها بأدوار متمايزة؛ هذه الوظيفة الأسرية تعتبر عاملًا حيويًا في المحافظة على الاستقرار الاجتماعي[1]. من هنا يعتقد گاردنر بأنّ تقسيم العمل الأسري له تأثير أكبر من هذا، فهو رمز خارجي للتسلسل الهرمي والنظام القيمي، ويرفع موقع الأسرة على موقع الفرد[2].

إنّ المكانة الرفيعة للوالدين من وجهة نظر الدين تفسّر سموّ طاعتهما ما لم يتخطّيا أحكام الله. فالعلاقة المنشودة بين الابن والوالدين هي علاقة الخوف والرجاء، وإيثار الابن لرأيهما على رأيه الشخصي[3]. وطبعًا، لن يتحفّز الوالدان على تربية أبنائهما إلّا في حال طاعة الأبناء لهما، والحال أنّ الكلام يدور حول كيف ساهم النظام التربوي في إضعاف مكانة الوالدين أو تقويتها، لا سيّما دور الأب في قيادة الأسرة؟

أوّلًا: من خلال عدم الحديث عن مكانة الوالدين، أو التركيز على دورهما الحمائي والعاطفي والإغضاء عن دورهما الرقابي والهدائي، فعمل ذلك على محو فكرة مرجعية الوالدين من أذهان التلاميذ. فنحن نلحظ اليوم أنّ الشاب يتوقّع من والديه إحاطته بالدعم والحماية، بينما ينظر إلى مراقبتهم ومتابعتهم لسلوكه على أنّها تدخّل في شؤونه الخاصة وتضييق لا معنى له؛ لقد دأب النظام التربوي الرسمي وغير الرسمي، وبالأخصّ في الأدبيات التخصّصية لعلم الاجتماع والعلوم التربوية على إشاعة نموذج الديمقراطية في الأسرة بوصفه النموذج المثالي الذي يتطابق مع متطلبات العصر.

---

(1) ستيفاني گرت، **جامعه شناسى جنسيت**، ص16ـ17؛ أندريه ميشيل، **جامعه شناسى خانواده وازدواج**، ص72ـ73.

(2) وليم گاردنر، **جنگ عليه خانواده**، ص85ـ86.

(3) الإمام السجاد (ع)، **الصحيفة السجادية**، ص116، الدعاء 24، من دعائه (ع) لأبويه (ع)؛ انظر: المجلسي، **بحار الأنوار**، ج71، ص22، الباب 2، برّ الوالدين والفتيان وحقوق بعضهم على بعض.

في النموذج الديمقراطي هذا تضرب هيبة الوالدين في الصميم، ويساء إلى نموذج الإدارة العمودي -القائم على رئاسة الأب- من خلال وصمه بـ«البطريركية» (السلطة الأبوية)، ليطرح بدلًا عن ذلك النموذج الأفقي الذي يكون فيه الوالدان والأبناء في مستوى واحد. في هذا النموذج يمارس الوالدان دورًا استشاريًّا؛ ما يعني أنّهما لن يستطيعا مراقبة سلوك أبنائهم من موقع أعلى. إنّ ما نلاحظه اليوم من تأكيد وسائل الإعلام على ضرورة خلق صداقة بين الوالدين والأبناء إنّما يُراد منه تغيير موقع الأب من الرئاسة إلى الزمالة، بدلًا من أن تكون آلية لتفعيل موقعه الرئاسي.

ثانيًا: كسر مركز القدرة من خلال طرح قيم مخالفة تتزيّى بشعار المساواة المزيّف. فالمساواة في الأدوار والمواقع تشجّع النساء على اللهث وراء القيم والأدوار الذكورية، وفي المقابل يثبّط الرجال عن أداء الأدوار والاهتمام بالقيم الذكورية. وبالمثل، فإنّ بعض علماء الاجتماع المناصرين للمساواة يشيرون إلى هذه الملاحظة، وهي أنّه من بين نتائج المساواة بين الجنسين أنّ المرأة سجّلت حضورًا فعالًا في موقع إدارة الأسرة، وتآكل سلطة الزوج والأب، وشيوع النشاطات الجنسية قبل الزواج وخارجه، وارتفاع معدلات الطلاق، وزيادة أعداد الأسر وحيدة الوالد (One parent family)[1]. وفي هذا الإطار يعتقد بعض المفكرين الغربيين كذلك بأنّ وضع نظام تعليمي خنوثي -يروّج للمساواة العملية وينأى بالفتيات والفتيان عن ممارسة أدوار جنوسية- يعدّ في الحقيقة مبدأ ثوريًّا، يعمل على توزيع الأعمال تبعًا للجنس، فضلًا عن إلغائه للصورة الموسّعة للأسرة النووية المنتجة للميول غير المثلية[2].

ثالثًا: فرض مرجعيات أخرى إلى جانب مرجعية الوالدين، كما هو

(1) جمشيد بهنام، **تحولات خانواده**، ص90.

(2) انظر: وليم گاردنر، **جنگ عليه خانواده**، ص189.

الحال مع مسلسل «آتش بدون دود» (نار بلا دخان)، عندما أظهر أنّ قبيلة كانت تجتمع حول شجرة السرو المقدسة وأراد أعداؤها محاربتها فراحوا يزرعون أشجار سرو أخرى ليتفرّق أفراد تلك القبيلة من حول الشجرة الأصلية؛ فالمتربّون في كنف النظام التربوي الحديث يجدون في الوقت الحاضر مرجعيات أخرى مُرسِلة قد زُرعت إلى جانب مرجعية الوالدين مثل المدرسة والأخصائيين الاجتماعيين، وما فتئت تُلقي في أذهان الآخرين أنّ الوالدين ليسا معصومين وهم أيضًا بحاجة إلى النصح والإرشاد والهداية، لذلك فبدلًا من أن تكون هذه المرجعيات عونًا ومكمّلًا للوالدين، صارت تشكك في مرجعيّتهما.

رابعًا: كما نوّهنا إلى ذلك، فإنّ النظام المحايد قد صُمّم لتوحيد القيم والميول عند الفتيات والفتيان، وتماهي الفواصل الجنوسية. وقد انبرى أحد النسويين إلى دراسة التحوّل الذي طرأ على أخلاق الرجال في أوروبا في أقل من ثلاثين سنة حيث قال: في عقد الخمسينات من القرن الماضي كان الاعتقاد العام في المجتمع أنّه على الرجل أن يفكر في الزواج والحصول على عمل محترم وأن يحظى بدعم الزوجة والأبناء، وإلّا فإنّه غير شهم؛ ولكن في نهاية عقد السبعينات اضمحلت هذه المبادئ الأخلاقية حتى أصبح الرجل الذي يتزوّج في كهولته، والذي لا يبدي رغبة في إعالة المرأة التي تحت تكفّله، ويقضي أوقاته في اللذة والمتعة الشخصية، مثل هذا الرجل ليس فقط غير منحرف؛ بل إنّه أفضل من غيره[1]. ولقد كان من أسباب هذا التحوّل الدعاية النسوية، وبعض المفكرين الذين كانوا يعظون بلسان الخبير الناصح، ويروّجون للقيم الحديثة ويحملون على الأسرة وحيدة المعيل، والنظام الأندروجيني الذي غزا البلدان الغربية منذ العام 1960م.

في عصر ما بعد الحداثة، وخاصة في ظلّ التأثير الذي تتركه وسائل

(1) المصدر نفسه، ص43.

الإعـلام، أصيبت معادلة «الممنوع ـ المجاز» بالعقم. في الماضي، لم يكن الآبـاء والأمهات يسمحون لأبنائهم بالتفرّج على المشاهد العنيفة أو الإباحية؛ ولكن مع تطوّر وسائل الاتصال العامة ولا سيّما مع دخول الألعاب الإلكترونية إلى البيت والمدرسة، صار الأبناء يتسمّرون أمام هذه المناظر، فأدّى ذلك إلى تماهي حدود المجاز والممنوع شيئًا فشيئًا. والحقيقة أنّ تحطّم الحدود والتراكيب المتناقضة آنفة الذكر ذو أهمية كبيرة، نظرًا إلى العلاقات الأخلاقية والدينية، سيّما الأصول الأخلاقية التي تحكم العلاقات الأسرية؛ لأنّ التربية الدينية تعنى بالحدود والتخوم، وأنّ العلاقات الأسرية أيضًا تقوم على الفصل بين الحريم الخصوصي والحريم العمومي، وبين الخفي والعلني والحدود التواصلية[1].

أدّى دور النظام التربوي في التحوّلات القيمية والتضييق على الأسرة بمجموعة آباء وأمهات أمريكان لأن يبدأوا بتعليم أبنائهم داخل الأسرة. وبدأت هذه المسيرة منذ 1970م وما تزال وتيرتها في تصاعد مستمر. يطلق مايكل فريس (Michael Farris) مؤسس ورئيس لـ«جمعية الحماية القانونية للتعليم في البيت» (The Home School Legal Defense Association /HSLDA) على هذا التطوّر عنوان: «الأطفال الكبار علامة الوالدين المتوسّطين» ويقول: «يرى الناس أنّ الأطفال الذين تعلّموا في البيت ممتازون، وكل منهم يقول أنا أيضًا أريـد أن يصبح ابني مثل هـؤلاء». يـدرك الناس أنّ الوالدين العاديين ناجحان بالتعليم في البيت، وبالتالي هم أيضًا يمكن أن ينجحوا.

في عام 1978م، كان عدد الذين تعلّموا في البيت أقل من 15 ألف طفل، ثم قفز هذا الرقم في الألفية الثالثة إلى مليونين. عام 2000م أحرز التلاميذ في

---

(1) انظر: خسرو باقري نوع پرست، «تربيت دينى در برابر چالش قرن بيست ويكم»، فصلية: تربيت اسلامى، ص16ـ17.

«اختبار الكلية الأمريكية» (The American College Testing/ACT) ـوهي أحد الاختبارين الرئيسيين للقبول في الولايات المتحدةـ رتبة أعلى من أقرانهم للسنة الثالثة على التوالي. وعلى العكس من آراء النقاد، فإنّ هؤلاء الأطفال كانوا اجتماعيين، وهم من الناحية العاطفية متكيّفون تمامًا ويتمتّعون بقدر عال من الثقة والإيمان بالنفس والاستحكام الأسري والمرونة. يريد آباؤهم من هذا الطريق تعزيز الروابط الأسرية، حيث يعتقدون بأنّ المدارس العامة عاجزة عن تربية أبنائهم التربية الصحيحة؛ كما إنّه يساورهم القلق بشأن أمن أطفالهم وسلامتهم، ويسعون بشكل أكبر إلى تلقينهم القيم والمعتقدات والرؤية الكونية[1].

إنّ الإشكال المطروح حول نظامنا التربوي هو اضطراب الرسالة التي يحملها، بسبب غياب التصوّر الواضح عن الأسرة والجنوسة في مناهجنا الدراسية، ففي حين تجدنا نركز على قيم الأسرة والأبوة والأمومة، وفي الوقت نفسه نشيع مفاهيم مضادة لتلك القيم، وبسبب جهلنا بالينبغيات الأسرية، تراجعت الكثير من القيم الأسرية واضمحلّت؛ للمثال نقول: بعد إنجاز الدراسات النسوية ـالتي توجّه نقدًا إلى الأدوار النمطية المذكورة في نصوص وصور المناهج الدراسيةـ حُذِفت قصة السيدة كوكب من كتاب الفارسية للصف الثاني الابتدائي، وسبب الحذف هو: «أنّ السيدة كوكب امرأة مهذبة وتجيد صنع اللبن والجبنة وسلق البيض». وتفسير النسويين لحذف هذه القصة هو أنّ طرح دور ربة المنزل فيه إساءة للمرأة؛ بيد أنّ

(1) تانيا أل. گرين، «**آموزش در خانه ومنافع آن**»، مجلة: سياحت غرب، ص48ـ51. هنا لا بدّ من لفت الانتباه إلى مسألة ضرورية؛ هي أنّ مشروع التعليم في البيت في الولايات المتحدة يتناسب مع ثقافة التعددية السائدة في هذا البلد؛ حيث تتيح هذه الثقافة لكل فرد أو جماعة اختيار أسلوب الحياة المناسب لهم. إنّ تطبيق مثل هذه المشاريع في بلدان مثل إيرانـالتي تتمسّك بالوحدة الوطنية والثقافيةـ يجب أن يتمّ بنحوٍ لا يعرّض الأمن القومي والثقافة الدينية والأخلاقية للخطر.

تفسير المسؤولين لهذه المسألة هو أنّه في عصر المجتمع الصناعي لم يعد يوجد أحد يصنع اللبن والجبنة في البيت[1].

3ـ البرامج الترفيهية وأوقات الفراغ

المنهاج الدراسي لـ«البرامج الترفيهية» تجارب مدروسة ومخطّط لها، تُنظَّم خارج دائرة الموضوعات الدراسية. هذا النمط من المناهج الدراسية يقف بإزاء المناهج الدراسية الرسمية، وذلك في ضوء طبيعتها التطوعية وتلبيتها لرغبات التلاميذ ومتطلباتهم. وتندرج ضمن هذه البرامج الألعاب الجماعية والمهارات الفنية[2]. بالنسبة إلى الرياضة فسوف نتناولها ضمن بحث مستقل؛ أما هنا، فنشير إلى النشاطات الفنية والمعسكرات الترفيهية ومسائل أخرى، وعلى طريقتنا العامة في معالجة هذا البحث، نطرح السؤال الآتي: هل تؤدّي الصفات الجنوسية والموقع الأسري والمسؤوليات المتنوعة إلى اختلاف أنماط البرامج الترفيهية للفتيات والفتيان؟

إذا اعتبرنا أنّ نموذج التربية الإسلامية يشدّد على علاقة الرجل بالنشاطات الاجتماعية، وفي المقابل يولي أهمية لعلاقة المرأة بالمواقع الأسرية؛ وفي مجال النشاطات الاجتماعية يدعو الرجل إلى صيانة الأمن الاجتماعي والمرأة إلى تقوية العواطف والتضامن الاجتماعي، وفي النشاطات الأسرية أيضًا تكون المواقع والأدوار الأنثوية والذكورية إلى حدّ ما متمايزة، حينذاك يمكن أن تنعكس آثار هذه الفوارق في تدوين نموذج متمايز للنشاطات الترفيهية والفنية للفتيات والفتيان.

على سبيل المثال، تشجيع الفتيان على الانخراط في الفرق

---

(1) انظر: «كوكب خانم: كتاب هاى درسى ايران»، موقع دويتشه فيلله، 24ـ2ـ2008م: http://www.Dw-world.de/dw/article/0,3146682,00html.

(2) كورش فتحي واجارگاه، برنامه درسى به سوى هويت هاى جديد، ص19.

الاجتماعية مثل قوات التعبئة العسكرية وتعبئة البناء لممارسة نشاطات شاقة، والالتحاق بتعبئة المساجد للحفاظ على أمن الأحياء السكنية؛ وفي الجهة الأخرى، تشجيع الفتيات على الانضمام إلى عضوية جمعية الإمداد كمسعفات، وكعضوات في جماعات المحافظة على البيئة، ومسعفات في مؤسسات الرعاية الاجتماعية للتصدّي للآفات الاجتماعية والأسرية. ولعلّ في ما ورد في بعض الروايات الإسلامية بأنّ أفضل نشاط ترفيهي للفتيان هو الرماية والسباحة، وبالنسبة إلى الفتيات الغزل والحياكة[1]، دلالة على النموذج الذي يعدّ الفتيان للاضطلاع بمهمة ترسيخ الأمن الاجتماعي، والفتيات على الإبقاء على جذوة الحياة الأسرية متّقدة ودافئة. وبناءً على هذا، بمقدورنا تقديم برنامج يمكّن الفتيات والفتيان في نهاية المرحلة المتوسطة والثانوية من تعلّم المهارات العامة المطلوبة على وجه الإتقان.

إنّ للنشاطات الجماعية دلالات مضمرة يمكن أن يساعد الكشف عنها على تصميم النموذج المناسب. فإذا كان قرار كل مجموعة في المنافسات والنشاطات الجماعية هو توحيد المواقع وبأساليب ديمقراطية، فإنّ المتربّين يتكيّفون اجتماعيًا على درك المواقع المتماثلة والأدوار المتشابهة؛ وإذا كان اتّخاذ القرار على أساس المشورة والمشاركة في صنع القرار والمركزية في اتّخاذ القرار ـ بحيث يكون لكل مجموعة قائد واحد يتّخذ القرار النهائي بعد التشاور مع نشطاء المجموعة ـ، فإنّ هذا النموذج يهيّئ المتربّين لإدراك المواقع المختلفة في المجتمع والتفاهم معها، ويجعلهم أكثر انسجامًا مع منظومة القيادة في الأسرة والمجتمع. هؤلاء الأفراد يملكون استعدادًا أفضل لتطبيق مفهوم قيادة الأسرة أو القبول.

ملاحظة أخرى: إنّ نموذج النشاط المتوقّع من الفتيان ينسجم بشكل أكبر مع الاستقلال، أمّا نشاطات الفتيات فهي أكثر نزوعًا للمركزية؛ على

(1) الحر العاملي، **وسائل الشيعة**، ج17، ص236ـ237، ح22417ـ22419.

سبيل المثال، تُنظَّم النشاطات الترفيهية الكشفية بطريقة تضمن للبنت غياب أيام أقل عن أعضاء الأسرة؛ أمّا الفتيان فإنّهم يتدرّبون، وبما يتناسب مع أعمارهم، على الاستقلال وفراق الأسرة.

لا يستثنى التعليم الفني والمهاراتي أيضًا من مراعاة شرط الجنس. فإمكانات الفتيات في المهارات البيتية من قبيل الخياطة والطبخ والتطريز وتزيين المنزل تتيح أرضية لفاعلية أكبر للمرأة وتعلّق أشدّ من جانب الرجل. وإنّنا إذ نلاحظ في الأجيال السابقة أنّه على الرغم من سوء الطبع والتجهّم والنكدية وربّما العنف، فإنّ الحاجة والتعلّق بين الزوجين كانت أكبر، فضلًا عن سيادة القيم الأسرية، والسبب في كل ذلك أنّ الشعور بالحاجة كان يرفع من درجة التعالق والتآلف بين الزوجين، وأنّ الأدوار المتفاوتة والمتكاملة للمرأة والرجل كانت تخلق ظروف الحاجة والتعلّق؛ ولكن ماذا عن اليوم؟ إنّ الإصرار على القيم غير الأسرية والاستقلال الاقتصادي والاتّكال على التكنولوجيا الحديثة وإمكانات السوق لتأمين مختلف المتطلبات المنزلية، كلّ هذه العوامل قلّلت من الشعور بالحاجة والتبعية، فأصبح الزوجان يتوفّران على مهارات أقل لحثّ كل منهما الآخر على التمسّك بالأسرة.

كيفية قضاء أوقات الفراغ، مسألة أخرى لم يكن النظام التربوي الرسمي يملك حتى الآن أيّ برنامج أو خطة شاملة بشأنها. فأوقات الفراغ هي من أهم المقاطع المختارة في الحياة، ومع السيادة المطلقة لوسائل الإعلام والمجال الافتراضي في العصر الراهن، توفّرت الظروف لحدوث تحوّلات هووية ومعرفية بالنسبة إلى المراهقين والشباب، فاكتسبت وظيفة مخالفة للتوجّهات التربوية المعروفة للأسرة والجهاز التربوي الرسمي.

وإذا انصرف النظام التربوي الرسمي إلى تنظيم خططه الخاصة به فقط وضمن التوجهات الدينية والأخلاقية؛ فإنّ أوقات الفراغ غير الموجّهة

ستخلق ظروفًا تجعل من جميع الخطط المدرسية هباءً منثورًا، وتعرّض التربية الجنوسية الصحيحة للخطر؛ وسيظهر هذا التأثير بصورة أوضح في أوقات الفراغ الطويلة مثل العطلة الصيفية (ثلاثة أشهر). من هنا ينبغي لنا وضع سياسات وخطط ذات توجهات اجتماعية وأخلاقية ورؤية أسرية وجنوسية، لتصبح أوقات الفراغ مجالًا للتدريب العملي لتلك الدروس والمعارف المكتسبة على طول السنة.

4ـ الرياضة

أحد الأهداف الرئيسة المتوخّاة من ممارسة الرياضة تحقيق الصحة والسلامة. لقد اكتسب هذا الموضوع أهمية متزايدة سيّما في العقود الأخيرة، مع التغيّرات الكبيرة التي طرأت على نموذج استهلاك المواد الغذائية وكذا النشاطات البدنية. وعلى ضوء ذلك يطرح السؤال الآتي: هل تفتح الفوارق البيولوجية الجسمية للفتيات والفتيان الباب أمام تصميم نماذج جنوسية في الرياضة؟

في حال سلّمنا أنّ معدّل الطاقة المطلوبة للجسم لدى الفتيات والفتيان، ومعدّل نشاطهم في مجتمعنا متفاوت، وإذا تأمّلنا التقارير المقدّمة التي تتحدّث عن فقر حركي لكلا الجنسين[1]، سيتحصّل لنا أنّ على المدرسة أن تتبنّى نماذج رياضية متمايزة لكل من الفتيات والفتيان من أجل خلق توازن بين الاستهلاك الغذائي والطاقة المطلوبة للجسم، وتحقيق حالة حركية متوازنة.

---

(1) بيتا مهدوي، «فقر حركتى وناهنجارى قامتى دانش آموزان (نگاهى به پديده كم تحركى در جامعه وعوارض ناشى از آن)»، صحيفة اطلاعات، العدد 23830، 21ـ02ـ2006م، ص5: http://www.Magiran.com/npview.asp?ID=1327813.

«62٪ من النساء في طهران يعانين من فقر حركي»، وكالة أنباء مهر 18ـ5ـ2010م: http://www.Mehrnews.com/fa/newsdetail.aspx?newsID=1084407.

من جانب آخر، فإنّ العادة الشهرية تخلق للبنت البالغة ظروفًا جسمية متغيّرة سواء أثناء حصول العادة أو قبلها أو بعدها؛ وهذا يتطلّب اتّخاذ تدابير خاصة بهذه الأيام لرياضة الفتيات. فالنشاطات الرياضية ترتبط بعلاقة متبادلة مع الوضع النفسي للشخص، ومعلوم أنّ الهدف من ممارسة الرياضة هو خلق النشاط والحيوية، وأنّ الفوارق النفسية بين الفتيات والفتيان يمكن أن تؤدّي إلى اختلاف النظرة الرياضية لتحقيق ذلك النشاط.

على صعيد آخر، فإنّ العلاقات الحميمة، والنزعة الاستقلالية والمنافسة والتخاصم ـ وهي صفات يتناولها علماء النفس بمثابة فوارق نفسية بين الفتيات والفتيان ـ تترك آثارًا متباينة على اختيار نوع الألعاب والأداء الرياضي للفتيات والفتيان، فضلًا عن أنّها تطرح السؤال الآتي: هل يمكن القول إنّ سبب هذه الفوارق بيولوجي، وإلى أيّ مدى ينبغي أخذها بالاعتبار[1]؟

أمّا البعد الرياضي ـ وربّما يكون الأهم والأوسع ـ فهو البعد السوسيولوجي. لقد أصبح «علم اجتماع الرياضة»[2] يتناول في وقتنا الحاضر موضوعات مهمة من جملتها العلاقة بين الرياضة والقيم الثقافية والاجتماعية السائدة. وهذا يدفعنا لنتساءل: كيف تعكس الرياضة القيم

---

(1) على سبيل المثال، تشير بعض الروايات الإسلامية إلى أنّ الله (تعالى) خلق آدم من الطين وخلق حوّاء من آدم فهمّةُ الرجال الأرض وهمّةُ النساء الرجال (المجلسي، **بحار الأنوار**، ج11، ص113، ح35). ويفسّر هذا القول من وجهة نظر علم النفس بأنّ الفتيان يميلون إلى الاستيلاء على الطبيعة، فيما الفتيات يطمحن إلى تجسير العلاقة مع الأفراد. (آلن پيز وباربارا پيز، **چرا مردان به حرف زنان گوش نمى دهند وچرا زنان زياد حرف مى زنند وبد پارك مى كنند؟**، ص223). هل بإمكان هذا التفاوت أن يبرّر وجود نموذجين متفاوتين للعب؟

(2) علم اجتماع الرياضة (Sociology of Sport): علم يبحث في الأفعال الاجتماعية (البنى الاجتماعية، العمليات الاجتماعية... إلخ) في الرياضة، كذا، دراسة العلاقة المتبادلة بين المجتمع والرياضة؛ للمزيد انظر: إتمار ويس، **مبانى جامعه شناسى ورزش**، ص27.

الاجتماعية السائدة، أو تعزّز بعض القيم؟ مثلًا، لقد تركت الداروينية الاجتماعية (مبدأ أصل الأنـواع) تأثيرات على الرياضة من خلال تبلور رياضة بطولية تقوم على قاعدة الربح والخسارة وبقاء الأقوى في جدول المنافسات، وإقصاء الضعفاء وبالتالي تهميش القيم الأخلاقية؛ والحال أنّنا نلاحظ شيوع ألعاب رياضية جماعية بين الهنود الحمر تحثّ على التعاون الجماعي ومراعاة القيم، فتمنح نقاط امتياز للتعاون والتشارك حتى لا يتحقّق النصر على حساب هزيمة الآخرين[1].

لقد اهتمّ علماء الاجتماع بمسألة تطوّر الرياضة الحديثة الذي كان مواكبًا بشكل كبير للتطوّر المادي في المجتمع. وفي هذا الصدد يقول سپنن (Paavo Seppänen) كلما اصطبغت البنى التركيبية للمجتمع بصبغة دنيوية، ارتفع بالمقدار نفسه مستوى التطوّر الرياضي؛ ولهذا السبب نجد البلدان الكاثوليكية -التي ما تزال تحتفظ بتقاليد دينية قوية- تحظى بنجاحات رياضية أقل بكثير من البلدان التي تمتلك مزيجًا دينيًّا مختلطًا من الكاثوليك والبروتستانت[2]. ويعلّق بعض علماء الاجتماع على هذه النقطة بالقول إنّ المنافسات الرياضية في المجتمعات القائمة على التعاون والمشاركة تحظى بأهمية أقل، وكلما كان نموذج توزيع العمل قديمًا وغير حداثي، اكتسبت الألعاب الرياضية الجماعية شعبية أكبر[3].

تبيّن هذه النقاط أنّ الرياضة مرآة تعكس القيم الاجتماعية، وموضوع لدراسة التحوّلات الاجتماعية؛ كما إنّ لها تأثيرًا في ترسيخ المبادئ القيمية. من هنا نستنتج أنّ التغييرات التدريجية للنموذج الرياضي للفتيات والفتيان في مدارسنا بمثابة مؤشّر على التحوّلات القيمية لدى الفتيات والفتيان. على

---

(1) المصدر نفسه، ص42-43.

(2) المصدر نفسه، ص52-61.

(3) المصدر نفسه، ص53.

سبيل المثال، إنّ انتشار رياضات نظير كرة القدم والرياضات القتالية في أوساط الفتيات -التي كانت حتى الأمس القريب تعتبر رياضات ذكورية- يؤشّر إلى التغيّر في النظرة إزاء المرأة والرجل والتحوّل في الهوية الجنوسية.

من زاوية أخرى، فإنّ تطبيق نماذج رياضية متساوية في مدارس الفتيان والفتيات يشكل منهجًا دراسيًّا مضمرًا ينطوي على دلالات جنوسية، حيث تلقّن التلاميذ بأنّ الحدود الجنوسية مصطنعة وغير ذات أهمية؛ لئن قلنا إنّ المتربّين يستكنهون في نشاطاتهم الرياضية القيم نفسها التي اقتبسوها من المجتمع -بعبارة أوضح: الرياضة تمهّد للوئام الاجتماعي-، حينذاك سوف نستنتج أنّ الإصلاح المنتظم للنظرة الجنوسية للمتربّين، رهنٌ بخلق توازن بين القيم السائدة والرياضة، والمواءمة بينهما في مجال التخطيط.

من وجهة نظر علم الاجتماع، فإنّ الرياضة تعدّ أداة لتثبيت موقع الفرد في المجتمع والجماعة؛ أي أداة لاختطاف الأضواء الاجتماعية وتحديد المكانة الاجتماعية للفاعل. في الرياضة التنافسية، فإنّ الفاعل يقيّم نفسه من منظار الآخرين[1]. إنّ الفوز والخسارة في المحافل الرياضية، ونظرًا إلى آثارهما الاجتماعية -إمّا يكرم المرء أو يهان في جماعته- لا يتركان تأثيرًا متساويًا على الفتيات والفتيان، فتأثيرهما يكون محطّمًا بالنسبة إلى الفتاة؛ لأنّها إنسانة عاطفية وحسّاسة، وهذا ما يقلقها[2].

ولعلّ في هذا جوابًا على السؤال: لماذا تحظى الرياضة التنافسية بأهمية أقل لدى المرأة؟ غالبًا ما تنسجم النشاطات التي قوامها المنافسة والتخاصم والقوة مع نفسية الرجل، وهذه النقطة هي التي تنظّم علاقة الشاب بجسمه؛ بينما تؤسّس الفتاة مع جسمها علاقة جمالية.

---

(1) المصدر نفسه، ص16.

(2) انظر: المصدر نفسه، ص95.

يمكن هنا أن نسرد ملاحظة أخرى تتعلّق بعلاقة الجنوسة بالرياضة وهي العلاقة بين الرياضة والظروف الاجتماعية. ولمزيد من التوضيح نقول: مع اشتداد شعور الفتاة بفقدان الأمن، يتزايد احتمال أن تلجأ إلى الرياضات القتالية. فإذا ما طالعنا الإحصاءات الخاصة بالتربية البدنية لعام 2005م سنجد أنّ اهتمامات الفتيان الرياضية كانت على الترتيب كرة القدم والمصارعة والرياضات القتالية، وبالنسبة إلى الفتيات اللياقة الجسمية والكاراتيه والكرة الطائرة، مع ميل أكبر عند الفتيات نحو رياضة الكاراتيه[1]. ومن هذا المنطلق يطرح السؤال الآتي: ما هو التأثير الذي يتركه اختلاف الظروف الاجتماعية للفتيات والفتيان في تقديم نماذج رياضية متفاوتة لكل منهما؟

مسألة أخرى تستقطب الانتباه هي العلاقة بين الرياضة والمهارات الحياتية، بحيث ترتقي بالرياضة من سلوك تنافسي ونشاطي أو أسلوب لتحقيق الصحة والسلامة إلى مجال لكسب القوة المطلوبة للمستقبل. من هذه الزاوية، نفسّر الاهتمام الذي تجذبه بعض الرياضات مثل الدراجات الهوائية وتسلّق الجبال من أجل تقوية العزيمة والمجهود الفردي والمثابرة، والرياضة القتالية التي ترفع القدرة الدفاعية، وبعض الرياضات الجماعية التي تعزّز التعاون والتلاقح الفكري. إذن، إذا كانت الحياة المستقبلية للفتيان والفتيات تتطلّب احتياجات متفاوتة ومسؤوليات اجتماعية متمايزة، وأنّه يُتوقّع من الرجل أن يكون قويًّا ومثابرًا للدفاع عن حياض الوطن وحماية الأسرة، وأن تكون المرأة أكثر قدرة على خلق العلاقات العاطفية، في هذه الحالة يمكن أن نقترح نماذج رياضية متفاوتة لكل منهما.

وثمّة ملاحظات أخرى تتعلّق بالرياضة التنافسية. فعندما نقول إنّ الفتاة والفتى يمتلكان استعدادات جنسية مختلفة ونقاط ضعف جنسية متباينة، فلا

---

(1) بررسى وضعيت تربيت بدنى در سال 1384، ص22.

بدّ من أن تنعكس آثار هذا القول في مجال الرياضة التنافسية. فالفتى غالبًا ما يستثار عن طريق النظر؛ ولهذا تدعى الفتاة للالتزام بحجابها في إطار الحدود الشرعية. في المقابل، لدى الفتيات الرغبة في تسخير الآخرين؛ إذ ينطوي هذا الأمر على خطر حب الظهور في العلاقات الاجتماعية.

وفي ضوء هذه الفوارق والتمايزات تبرز الأسئلة الآتية: ما هي القواعد الجنوسية الواجب تطبيقها على المنافسات الرياضية؟ هل ينبغي أن ننظر بالنظرة نفسها إلى الرياضة التنافسية والمحترفة للفتيات والفتيان، أم يلزم وضع شروط خاصة لكل منهما؟ هل يتّفق تحوّل الفتيات إلى وجوه مشهورة وبالتبع إلى جماعة ذات مرجعية اجتماعية ـتجعل منهنّ في مرمى أنظار الرجالـ هل يتّفق ذلك مع ما يريده الدين من المرأة ـالذي جعل في بعض استتارهنّ قيمةـ؟ ألا يقوّي الظهور العام لهذه الجماعة المرجعية من النظرات الجنسية إليها؟

ألا يؤدّي حضور النساء وهنّ يرتدين الحجاب في المحافل الدولية ـعلى افتراض أنّ الحجاب يعيق نوعًا ما من سرعة حركتهنّـ إلى فشلهنّ وتحقيرهنّ في هذه المحافل، وبالتالي دفعهنّ إلى المطالبة بإلغاء الحجاب ومنحهنّ الحرية في اختيار ملابسهنّ؟ ألا يقتضي حضورهنّ في المستويات العليا للألعاب الرياضية إلى استدعاء مدرّبين رجال محليين وأجانب وقد تترتّب على ذلك عواقب لا تحمد عقباها؟ في المقابل، أليس في تحقيقهنّ للنجاحات في المحافل الدولية ما يرفع من شأن المرأة الإيرانية المحجبة والمعزّزة ويجعلها نموذجًا عالميًّا للمرأة؟

5ـ أسلوب التربية

هل يبدي الإسلام، إلى جانب محتوى التربية، حساسيّة تجاه الأساليب والأنماط التربوية؟ بعبارة أوضح: هل تصل أهمية البنى والأنماط

والأساليب إلى درجة تستطيع معها التأثير على مسيرة تحقيق الأهداف التربوية للإسلام؟ يعتقد الشيخ مطهري في بعض كتبه ومنها كتاب «نظام حقوق زن در اسلام» (نظام حقوق المرأة في الإسـلام) أنّ أحد الأسرار الخالدة للدين اهتمامه بالمعنى وإغضاؤه عن النمط والشكل:

«لم يتناول الإسـلام الحياة بشكلها الظاهري وصورتها الخارجية، والتي تعنى بشكل تام وكامل بميزان العلم الإنساني. فالأحكام الإسلامية تتعلّق بـروح الحياة ومفهومها والطريق الأمثل أمـام البشر لبلوغ تلك الأهداف... إنّ تكفّل الإسلام بالأهداف وترك الأشكال والصور والوسائل للعلم والفن، جنّبه أيّ مواجهة مع تنمية الثقافة والحضارة... ليس ثمّة في الإسـلام وسيلة واحـدة أو بشكلٍ ظاهريٍّ ومـاديٍّ يتّسم بالقدسية ليجد المسلم نفسه ملزمًا بصيانة تلك الوسيلة أو الشكل»[1].

هذه الكلمات جديرة بالتأمّل من وجهين:

الوجه الأول: يبدو أنّ التعاليم الإسلامية طرحت في حالات عدّة أشكالًا وأنماطًا خاصة، هذه الأمثلة موجودة بكثرة في العبادات؛ بالنسبة إلى الصلاة والحج، هل يوجد تأكيد على التواصلين الروحي والاجتماعي فقط، أم ثمّة أسلوب أو نمط خاص مطروح لهذا التواصل؟ أساسًا، إنّ المناسك القدسية تحتوي على أنماط معينة. في المسائل غير العبادية أيضًا يتمّ التركيز على الأساليب والأنماط الخاصة؛ فمثلًا قـراءة صيغة معينة لإنجاز بعض المعاملات والتوصية بـ«القول اللين» وسماحة الخُلُق في الدعوة والتبليغ[2] هي من حالات التأكيد على هذه الأنماط.

الوجه الثاني: إنّ زعم مطهري قائم على فرضية أنّه لا توجد علاقة

---

(1) مطهري، نظام حقوق زن در اسلام، ص103.

(2) سورة طه: الآية 44: ﴿ فَقُولَا لَهُۥ قَوۡلٗا لَّيِّنٗا ﴾.

بين الشكل والمحتوى، وبالإمكان تفريغ أيّ محتوى في أيّ شكل أو قالب؛ دون أن يؤثّر ذلك على ما إذا كان الشكل يتّسع لذلك المحتوى أم لا؛ وطبعًا لا حاجة بنا إلى القول إنّه كلام مرفوض. ويبقى التفسير الوحيد لكلام الأستاذ هو أنّ الإسلام في معظم الحالات لم يصرّ على شكل معيّن؛ بل ترك للناس اختيار الأسلوب؛ لكن هذا لا يعني عدم الاهتمام بالشكل؛ وإنّما إيكال المهمة إلى الناس والنخب ليختاروا أفضل الأشكال والقوالب التي تستوعب بسلاسة محتوى الإسلام ورسالته.

تأسيسًا على ذلك، فإنّ من بين الأساليب المتعدّدة في التربية الرسمية، مثل التركيز على الطفل أو على الأستاذ أو على المدرسة، ثمة أسلوب واحد يتواشج على أفضل وجه مع التربية الدينية، وهو الأسلوب الديني؛ أي التناغم مع السياسات والتوجّهات التربوية والدينية وذلك إلى حين العثور على أساليب أخرى.

لقد أدرك العلماء اليوم أهمية التناسب والتناغم بين الشكل والمحتوى والأخلاق والنموذج السائد في التربية، ولم يعد الحديث عن التحوّل في البنى والأساليب والقيم الثقافية بما يتناسب مع الأجواء الجديدة بغريب؛ كما أشار مؤلف كتاب «دانشگاه وآموزش عالي: منظرهاى جهانى ومسئله هاى ايرانى» (الجامعة والتعليم العالي: رؤى عالمية ومشاكل إيرانية) خلال عرضه لتحوّلات الموجات الأولى والثانية والثالثة للعلم، أشار إلى ضرورة وجود تناسب وانسجام بين الشكل والمحتوى. وبحسب شرحه، فإنّ الموجة الأولى للعلم كانت حتى نهاية القرن الثامن عشر الميلادي، وكان مفهومها وتصنيفها متنوّعًا نوعًا ما؛ فقد اتّسمت أدواته وأساليبه بالبساطة، وكان تعلّم العلم يقوم على نظام الأستاذ-التلميذ. وقد عُدّ العلم فضلًا ورفعة، وكان حكرًا على قلّة معدودة؛ وكانت عجلة التحوّلات العلمية تسير ببطء، ولم يكن ثمّة شيء اسمه وسائل إعلام.

في القرن التاسع عشر والنصف الأول من القرن العشرين، ظهرت الموجة الثانية من العلم، في هذه الحقبة شهدت الأدوات والأساليب العلمية تطوّرًا واكتسبت المهارات الفكرية أهمية؛ وانتشر العلم، تقريبًا، بين الجميع واصطبغ بصبغة احترافية؛ فأصبح إنتاج العلم غزيرًا ومعدّل تحوّله كل عشرية، وتوسّعت الاتصالات وظهرت وسائل إعلام كثيرة. بيد أنّه طبقًا لمفهوم الموجة الثالثة للعلم، فإنّ التركيب الشجري في تصنيف العلم شهد تحوّلًا ولم نعد نميّز بسهولة أيّ مجموعة هي العلوم الأساسية؛ وصار للعلم تركيب شبكي، وأصبحت العلوم متداخلة الاختصاصات ومقنّنة؛ كما طرأ تغيّر على مفهوم التخصّص العلمي، فامتزج بنظرة كليانية؛ وحدثت طفرة حاسوبية كبرى وثورة برامجية، وظهر اقتصاد العلم؛ واتّخذت التحولات العلمية مسارًا متسارعًا ومعقّدًا أكبر من ذي قبل بمراحل؛ وتحولت وسائل الإعـلام الكثيرة مع المستهلكين المنفعلين إلى نظام ميديا متعدّد ذي خصوصية تواصلية ومستخدمين تفاعليين.

إنّ مسار إنتاج العلم في الموجة الثالثة لا يتضمّن حالة انتقال أحادية وخطية؛ لا من الأستاذ إلى الطالب ولا من الجامعة إلى الوكالة والصناعة. فالأستاذ يشكّل أحد مصادر عملية التعليم والتعلّم؛ كما إنّ الجامعة هي أحد الفاعلين في الدورة التواصلية لتنمية العلم. وخرج العلم من حالة الدورات الرسمية الرتيبة المعدّة سلفًا، واتّخذ حالة منظّمة وفردية وفئوية وغير رسمية. وبسبب هذه التطورات توسّعت الجامعة من تركيبتها القديمة إلى «الجامعة الشبكية» في المجال المعلوماتي.

من ناحية ثانية، فإنّ نزوع الاقتصاد نحو العولمة والتحرّر، وتطوّر المجالات العقلية والموضوعية للديمقراطية وتوسّع الاتصالات يؤدّي إلى خروج الجامعة أيضًا، شئنا أم أبينا ويومًا بعد يوم، من مجال الإدارة الحكومية لتقع في أحضان السوق والمتغيّرات السيّالة للعرض والطلب.

يشكل التسليع في الموجة الثالثة أبرز سمات العلم الذي صار في قبضة قانون العرض والطلب فانتظم سوق العلم. على هذا المنوال، لا تكون المعايير المعرفية المقياس الوحيد للعلم؛ وإنّما يؤدي منطق السوق دورًا في ذلك، فتفرز العمليات والأفعال والتفاعلات «الصناعة-السوق-العلم» تحوّلات معنائية وثقافية[1].

بمعزل عن صحّة الوصف التحليلي المذكور آنفًا أو عدم صحّته، فإنّ الشيء الجدير بالتأمّل هو العلاقة القوية بين التحولات البارادايمية والتغييرات الثقافية والبنيوية والمنهجية والأخلاقية المتناسبة معها؛ بحيث إنّ علاقات الموجة الثانية في باراديم الموجة الثالثة تؤدّي إلى مشاكل وأزمات خطيرة.

نستبين من خلال هذا التمهيد أن تطبيق التربية الإسلامية أيضًا ممكن في الباراديم الإسلامي فقط وعبر تكييف المحتوى والشكل والأسلوب والكوادر الإنسانية؛ لذا، يقتضي الأمر أن ينبري خبراء التربية بالتعاون مع المختصّين في الشؤون الدينية إلى وضع أساليب تربوية للفتيات والفتيان تكون وعاءً يحتضن الأهداف والتعاليم التربوية الإسلامية. إذا كانت نظرة الإسلام تتلخّص في الصفات المتمايزة للبنت والفتى، والمسؤولية المتفاوتة للجنسين وكذا تفاوت مواقعهما في البيت والمجتمع، فلا بدّ إذًا من أن نأخذ بأسلوب لتربية الجنسين يكون منسجمًا مع هذه التوجّهات، وطبعًا، احتمال اختلاف الأساليب التربوية للفتيات والفتيان كبير نظرًا إلى الفوارق التي ذكرنا.

إنّ الإقرار بوجود تمايز في الهوية الجنوسية للفتيات والفتيان والحساسيّات المختلفة لكل منهما، يقتضي أن نتوقّع، وخاصة في مرحلة

---

(1) انظر: مقصود فراست خواه، **دانشگاه وآموزش عالي: منظرهای جهانی ومسئله های ایرانی**، ص173-217.

المراهقة والبلوغ، أن تدور شبهات وأسئلة مختلفة في أذهانهم بوحي من الجنوسة. كما إنّ الاعتقاد بأنّ للفتيان والفتيات أنظارًا مختلفة تجاه الموضوعات، وأنّ الفتيات أكثر حساسيّة وعاطفية[1] والفتيان أكثر منطقية وعقلانية ـ أو على حدّ تعبير گيليگان بأنّ تحليل القضايا عند الفتيان يستند إلى منهج العدالة، وعند الفتيات إلى منهج المراقبة ـ، أقول إنّ هذا الاعتقاد يحتّم علينا القبول بنموذج متفاوت في طرح الموضوعات العقدية، وفي الإجابة عن الشبهات والأسئلة التي تعرض للفتيات والفتيان. على سبيل المثال، عند الإجابة عن أسئلة الفتيان يجب التركيز على الاستدلالات والبراهين المنطقية والعقلية، في حين أنّ الأساليب العاطفية هي الأنسب عند الإجابة عن الشبهات التي تطرحها الفتيات[2].

يعتقد بعضٌ أنّ المرأة تتفوق في المشاعر الدينية والقدرات الصوفية الإشراقية[3]. وإذا افترضنا جدلًا بصحّة هذا الرأي، فهل يعني ذلك أنّ اللجوء إلى الأساليب الصوفية الإشراقية أشدّ وقعًا وتأثيرًا مع الفتيات؟ وفي المقابل، إذا اعتبرنا الفتيات أكثر مرونة وعاطفية، ألا ينتج عن التركيز على الأساليب الصوفية تشديد علاقات المريد العاطفية بالمراد وظهور بعض السلبيات التربوية المذمومة؟

في الحقيقة، ثمة من يرى أنّ عقل الفتاة عقل محافظ إزاء العلم الإنساني؛ فيما يعبّر الفتى عن ميول أكبر نحو النقد والتحليل والتهديم

---

(1) بارون كوهن، **زن چيست؟ مرد كيست؟ تفاوت هاى اساسى زن ومرد**، ص69ـ71؛ جينا لمبروزو فره رو، **روح زن**، ص18.

(2) طبعًا ينبغي أن لا ننسى بأنّ الأسلوب الفلسفي الصارم ـ الذي يسلك طريق الاستدلال العقلي دون الاهتمام بالأبعاد العاطفية والنفسية ـ ليس الأسلوب السائد الذي يعتمده القرآن الكريم والسنّة المطهرة وسيرة المعصومين (ع).

(3) طوني گرنت، **زن بودن**، ص81؛ آملي، **زن در آينه جلال وجمال**، ص153؛ مطهري، **نظام حقوق زن در اسلام**، ص164.

والتجديد[1]. ويقودنا القبول بهذا الرأي إلى الإيمان بتمايز أسلوب تعليم الفتيان والفتيات إلى حدّ ما، وبالتبع تمايز مطالباتنا من كل منهما، وبالنتيجة فإنّ معايير النجاح الدراسي لديهما تكون متمايزة أيضًا، وأنّه لا يمكن قياس النجاح العلمي للفتيان من خلال الأساليب الامتحانية التي تتبنّى طريقة المحفوظات.

هنا يستوقفنا سؤال: إذا قلنا إنّ الفتيان يتمتّعون بفهم عام ومنظومي وفكر تجريدي أفضل، وقدرة أكبر على تمثّل الصور الثلاثية الأبعاد[2]، فهل معنى هذا أنّ استخدام الأسلوب التعليمي المتمثّل في عرض الأمثلة والصور بشكل مكثّف له تأثير أكبر على الفتيات، وأنّه من الأفضل أن نلجأ إلى أساليب متفاوتة في تدريس الفتيات والفتيان بعض العلوم مثل الفلسفة والمنطق؟

في ضوء الخصوصية التواصلية للفتيات[3]، هل تتشابه طريقة مشاركة الفتيات والفتيان في الدروس؟ بالنسبة إلى الفتيات، هل ينبغي التركيز أكثر على نماذج فردية أم نماذج جماعية؟ هل تسوقنا المشاعر الأنثوية الجياشة ـ والتي يعتقد المختصّون أنّها تؤدي دورًا في اللاوعي في تحليل المسائل ـ

---

(1) انظر: لبيب بيضون، «زن در اسلام»، فصلية: نهج البلاغة، ص42ـ45؛ رؤيا منجم، **زن- مادر: نگاهی متفاوت به مسئله زن**، ص36ـ53.

(2) جيني بنجامين، «**دختران وپسران وتفاوت های واقعی**»، مجلة: پیوند، ص50؛ آلن پيز وباربارا پيز، **چرا مردان به حرف زنان گوش نمی دهند وچرا زنان زیاد حرف می زنند وبد پارك مي كنند؟**، ص282؛ ميخائيل أس. بازيس وريتشارد جي. گلز، «**تبعيض جنسی**»، مجلة: پیام زن، ص35؛ محمد صادق رحمتي، **روان شناسی اجتماعي معاصر**، ص190؛ شكوه نوابي نجاد، «**روان شناسی زن ومرد**»، مجلة: پیوند، ص33.

(3) نانسي سنايدرمن وپگ ستريپ، **كليدهای شناخت ورفتار با دخترها**، ص36ـ38؛ جيني بنجامين، «**دختران وپسران وتفاوت های واقعی**»، مجلة: پیوند، ص53؛ ف. فيليب رايس، **رشد انسان: روان شناسی رشد از تولّد تا مرگ**، ص299.

وشدّة تأثّر معظم الفتيات بالعوامل المسبّبة للضغوط النفسية[1] إلى ضرورة التقليل من الأساليب التي تثير مشاعرهنّ السلبية عند إلقاء الدروس والأبحاث العلمية؟

ألا تترك التداعيات المختلفة للبلوغ عند الفتيان والفتيات تأثيرًا على الأساليب التعليمية؟ ألا يقودنا إفراز هورمون الإستروجين عند المرأة والذي يجعلها أكثر استعدادًا لممارسة الأعمال النمطية الرتيبة[2]، إلى استخلاص ضرورة الأخذ بالاعتبار الخصوصيات الجنوسية عند تكليف التلاميذ ببعض النشاطات؟

إنّ الأساليب المتمايزة تساهم في تربية صفات جنسية متمايزة. وطبقًا لرأي مؤلف كتاب «زن بودن» عندما تستحضر المرأة أنوثتها في أعماق روحها، فإنّ ذلك يمنحها شعورًا عظيمًا بالقناعة؛ وتتملّكها مشاعر مختلفة تجاه نفسها والرجال والعالم، وبعد أن تستعيد قدراتها في الحب ومشاعر الأنوثة، فإنّها تكون موضع إعجاب الرجل الذي ينظر إليها كامرأة وليس كرجل. وهذا السلوك يؤدّي بهذا الرجل أن يكون على صعيد الخُلق والطبع أكثر فحولة وحماية وثباتًا[3].

كما يعتقد مؤلف كتاب «آرامش در خانه» أنّ الرجل المطمئن لفحولته يثمّن عاليًا دور المرأة في البيت، ويلزم نفسه أن يجعل هذا الدور على هذه الشاكلة. لذا، لا بدّ من إصلاح الشخصية الخنوثية المتراخية والأندروجيينة للرجل ليستطيع أن يقدم على الزواج بنفسية مرتاحة. فالرجل المطمئن لفحولته ورجولته لا يقبل على نفسه، في العادة، ممارسة دور أنثوي، لكنّه

---

(1) أم. سارا روزنثال، **زن وافسردگی**، ص45.

(2) كارن جي. كارلسون وآخرون، **بهداشت روانی زنان**، ص176.

(3) طوني گرنت، **زن بودن**، ص81.

يكنّ احترامًا للمرأة المتصالحة مع دورها الأنثوي، ويشعر بالفخر والكبرياء لتأمين نفقاتها وأبنائها[1].

القبول بكلام هذين المؤلفين واعتبار النظام التربوي الرسمي مسؤولًا عن الإعداد الصحيح للصفات الأنثوية والذكورية، يحتّم اللجوء إلى أساليب متمايزة لتحقيق هذا الهدف. والحقيقة أنّ الإعداد الصحيح للصفات الجنوسية بالمرور عبر الأسرة، يمكن أن يفضي إلى الثبات والدينامية في العلاقات الأسرية؛ بمعنى أنّ الرسم الصحيح للنظام التراتبي الهرمي في المدرسة والموقع المتمايز للمدير والأستاذ والتلميذ، يساعد على تبيين ضرورة الالتزام بالتسلسل الهرمي في العلاقات الأسرية والاجتماعية -وهو طبقًا للنظرة الدينية قائم على مبدإ الولاية؛ أي نظام التسلسل الهرمي- ومن ثمّ يجعله مفهومًا. وفي هذا السياق، فإنّ الأسلوب التربوي المبني على المحبة والصفح والمصلحة وتسخير المربّي لإمكانات المتربّين، وتطلّع المتربّين إلى سلوك مبني على الاحترام والتبجيل، ذلك كلّه يعطي صورة مشرقة ومنطقية عن العلاقة التراتبية الهرمية.

تؤكّد التربية الدينية على الإيمان والعقلانية وذكر الله والخشية والرجاء والتولّي والتبرّي والسعي والتوكل والأمل ومداراة الناس والكسب الحلال والنزاهة، وإنّ أفضل أسلوب لتربية الأفراد الذين يسعون إلى تشكيل أسرة إسلامية هو تطبيق أسلوب تربوي مناسب يتمثّل التعاليم المنوّه عنها آنفًا.

6- تقويم تربوي وتعليمي

هل تستطيع أنماط التقويم الدراسي أن توضّح لنا بصدق ما هي حقيقة التقدّم والنجاح للفتيات والفتيان؟ إذا صحّ أنّ تحليل النجاح

---

(1) كارولين گراگليا، آرامش در خانه: فمينيسم در أمريكا تا سال 2003م، ج2، ص88.

الحقيقي لشخص واحد يستدعي تسليط الضوء على إمكاناته الشخصية وإمكانات محيطه والقيود التي تكبّله، يصحّ كذلك أنّ تحليل نجاح نظام الثواب والعقاب وتصميمه كلما كان نمطيًّا وعامًّا كانت الاعتبارات المهنية والشخصية غير حقيقية ومحدودة الأثر وأحيانًا أكثر إحباطًا ويأسًا. إنّ تقييم نجاح التلميذ الذي يضطر إلى العمل ليلًا لتأمين نفقات أسرته ويواصل دراسته في النهار في المدارس الثانوية الحكومية؛ أو لديه، مضافًا إلى الاختلافات الأسرية، مشكلة أب مدمن على المواد المخدّرة، أو لا تتوفّر له بيئة مناسبة للمطالعة. أقول إنّ أوضاع هذا التلميذ، قطعًا، لا تتساوى مع التلميذ الذي ينعم بعيش رغيد ويتابع دراسته العلمية في ظلّ هدوء واستقرار نفسي.

إنّ توحيد مقياس التقييم يمكن أن يكشف عن نظرة كمية لميزان التقدّم في تعلّم الدروس؛ ولكن لن يفصح، بأيّ حال، عن التطوّر التربوي؛ من هنا نقول: إنّ نظام التقييم والثواب والعقاب الراهن يؤشّر إلى سيادة البعد التعليمي على التربوي والذي يؤدّي إلى تحقير وتثبيط التلاميذ الذين يصارعون مشكلات عدّة؛ في الحقيقة، إنّ هؤلاء التلاميذ يدفعون ثمن الفقر المالي والاختلافات الأسرية؛ هذه الشريحة تتعرّض باستمرار للتحقير بدلًا من دعمها وتوفير الاستشارات النفسية في المدرسة.

إذن، يمكن أن نطرح هذا الاقتراح وهو: ضرورة أن يبدي نظام التقييم التربوي حساسيّة واهتمامًا بالمواقع الفردية والأسرية للمتربّين، وأن يعمل بذكاء ويولي أهمية للتغلّب على الموانع والمشاكل. في هذه الحالة، سيكون هؤلاء التلاميذ بحاجة إلى الدعم والتشجيع من أجل حماية الأسرة وحل المشاكل الأسرية؛ طبعًا، ينبغي لهذا التشجيع أن لا يكشف عن المشاكل الداخلية لهؤلاء. فضلًا عن أنّ نظام التقييم والتشجيع يمكن أن يحضّ

الفتيان على ممارسة الأدوار الذكورية، والفتيات على ممارسة الأدوار الأنثوية.

من زاوية أخرى، يجب تقييم مدى النجاح الدراسي في ضوء الإمكانات المتمايزة للفتيات والفتيان، والقيود الموجودة مثل هاجس العمل بالنسبة إلى الفتيان، وهاجس الزواج بالنسبة إلى الفتيات، والتأثيرات المتباينة لمرحلة المراهقة والبلوغ وتأثير العادة الشهرية عند الفتيات. ثمّة سؤال متداول في الوقت الحاضر في أوساط الباحثين وهو: هل تتساوى إمكانات الفتيات والفتيان في حفظ المعلومات؟ إذا صحّ أنّ الفتيات أكثر تحفّزًا في حفظ المعلومات من الفتيان، وأنّ الفتيان أكثر نجاحًا في النقد والهدم والتجديد[1]، وربّما لهذا السبب يبرع الفتيان أكثر في الامتحانات الشفهية والفتيات في الامتحانات التحريرية[2]، حينئذ نستنتج أنّه لا بدّ من تصميم نظام تقييم للفتيات يعنى بشكل أكبر بخصوصية حفظ المعلومات ونظام تقييم للفتيان يركز بشكل خاص على تحليل المعلومات ونقدها.

7ـ الضوابط واللوائح السائدة في المدرسة

إنّ وضع اللوائح والضوابط وتنفيذها من قبل المدرسة يؤدّي إلى تنظيم شؤونها، فضلًا عن وصلها بأهداف أرقى وأسمى، فتصبح من الأساليب التربوية لتهيئة المتربّين وإعدادهم من أجل حضور مثمر في المجتمع وتشكيل الأسرة. فاللوائح تستحضر دائمًا الطموحات، وتطبيقها يؤشّر إلى مدى قيمة المُثُل والتمسك بالأهداف. بالنسبة إلى النظرة الأسرية والجنوسية إلى المقررات ثمّة نقاط ستّ يتمّ التأكيد عليها هي:

---

(1) رؤيا منجم، زن-مادر: **نگاهى متفاوت به مسئله زن**، ص36ـ53؛ لبيب بيضون، «**زن در اسلام**»، فصلية: نهج البلاغة، ص42ـ45.

(2) انظر: پاملا أبوت وكلر والاس، **جامعه شناسى زنان**، ص90.

النقطة الأولى: التذكير بضرورة وجود الضوابط والنظام والرقابة والقيادة والإدارة في الحياة، أسرية كانت أم اجتماعية. فالأشخاص الذين نشأوا في أجواء متراخية ينقصها الضبط والنظام، يتّسمون بضعف الالتزام بالمسؤولية إزاء وضع المقرّرات في حياتهم الأسرية والاجتماعية، وميل أضعف إزاء تطبيقها. ومن الآثار المترتّبة على وضع المقررات وتطبيقها تقريب فهم معنى التمكين والطاعة لا سيّما بالنسبة إلى الفتيات ـ اللاتي يحتجن إلى تأهيل هذه الصفة في حياتهنّ الأسرية ـ والتي، بطبيعة الحال، تتحقّق على افتراض هدفية المقرّرات واهتمامها بالمقاصد التربوية.

النقطة الثانية: تقريب فهم معنى الحدود ووجوب التركيز عليها. فعلى المتربّين أن يعوا جيدًا الحدود الفاصلة بين البيت والمدرسة، والحدود بين العلاقات الزوجية وخارجها، والحدود بين التجربة الشخصية وغير الشخصية. فالفائدة المرجوة من وضع المقرّرات وتطبيقها هي تفهيم المتربّين أنّه لا يجوز في محيط المدرسة طرح القضايا الأسرية الخاصة، والقضايا الزوجية، والتجارب الشخصية غير المعلنة مثل الأخطاء المرتكبة. وبذلك يستعدّ المتربّون للالتزام بحفظ الحدود في حياتهم الحياتية أيضًا.

النقطة الثالثة: إنّ تعزيز الشعور بالمسؤولية لدى التلاميذ إزاء محيط العمل والكبار ورفاقهم في المدرسة يرفع من شعورهم بالمسؤولية تجاه الوالدين وأعضاء الأسـرة. ففي بعض البلدان، اليابان مثلًا، تناط مهمة تنظيف المدرسة بالتلاميذ لا بفرّاش المدرسة[1]. وهذا العمل ـ مضافًا إلى كونه يستوحي من ثقافة تقديس العمل والنشاط، ويمنح مزايا أكثر لأعلى الأفراد نشاطًا ـ، فإنّه يحفّز التلاميذ على المحافظة على نظافة بيئتهم.

---

(1) «حوار مع السيدة كونيكو یامامورا» والدة شهيد الحرب الدفاعية المقدسة، وكالة أنباء فارس، 19ـ7ـ1389.

http://www.Farsnews.com/newstext.php?nn=8907190338.

النقطة الرابعة: ملاحظة أخرى هي، تعيين حدود استقلال الأشخاص وحرياتهم، والمحافظة على القيم الجمعية والأخلاقية. فمن خلال تطبيق الضوابط والمقررات، يتعلّم المتربّي حدود تطبيق المزاجيات والحريات الشخصية مع مراعاة الأصول الأخلاقية الثابتة وأصول التعايش الاجتماعي والجماعي. وفي هذا السياق يكتسب المتربّون فهمًا أفضل للتعايش الأسري والاهتمام بأصول الأسرة وقيمها. وعلى فرض أنّ النظام التربوي الرسمي يمتلك وثيقة أخلاقية -تشرح «التلميذ المثالي»، وترسم له هوية مهنية؛ تأخذ بالاعتبار المحافظة على سمعة المدرسة واحترام الوسط التربوي وحفظ شخصية التلميذ بوصفه «متربّيًا»- فإنّ ذلك يتيح للمتربّين فهمًا أفضل لسمعة الأسرة والمحافظة عليها.

النقطة الخامسة: تقريب فهم الفوارق الجنوسية. في وقتنا الحالي نجد الكثير من الفتيات يطرحن السؤال الآتي: لماذا تختلف الحساسية التي تبديها الأسرة والمدرسة حيال سلوك الفتيات والفتيان، وتميّز بينهما؟ يعتبر السؤال في هذا المجال التربوي -حيث المؤسسات الرسمية وغير الرسمية تصرّ على مفهوم المساواة بمعنى تماثل المرأة والرجل- كإشكالية مهمّة ما انفكت تشغل بال الفتيات.

إنّ رسالة النظام التربوي هي أن يهتمّ بفوارق الجسم والنفس والموقع في محتوى المناهج الدراسية وفي الأساليب والمقرّرات ضمن التأكيد على المساواة القيمية بين المرأة والرجل؛ ويبيّن نقاط ضعفهما وسبب الحساسية المثارة تجاه بعض أعمال الفتيات أو الذكور. بناءً عليه، لئن اعتبرنا الحياء والعفة قيمة مضافة للبنت، صحّ تبريز المقرّرات التي تتحدّث عن حفظ هذه الخصوصية وتقويتها عند الفتيات، وأن تُشرح عقلانية هذه الحساسيات بوضوح؛ كما لو أنّ المحافظة على حدود الأنوثة والذكورة هي المقصودة،

فإنّ بمقدور المقرّرات التي تمنع الاستفادة من الملابس ومواد التجميل وسلوكيات الجنس الآخر أن تساعد على الاهتمام بتلك الحدود وصيانتها.

في الماضي، كانت المقرّرات المدوّنة وغير المدوّنة المتعلّقة بالأسرة والمدرسة تضع نوعًا من الحدود بين حالة العزوبية والزوجية، مثلًا، استعمال الماكياج للوجه والحاجبين كان مقبولًا بالنسبة إلى النساء المتزوّجات فقط. كأنّ تلك المقرّرات كانت تريد إظهار أنّ بعض السلوكيات مسموح بها في إطار العلاقات الزوجية وحالة التأهّل فحسب. وبغض النظر عن أمثلة هذه المقرّرات، ومدى قدرة الزمان والمكان على فتح دائرة هذه الأمثلة أو غلقها، فإنّ مجرّد التصوّر بوجود حدود بين هاتين المرحلتين في الحياة أمر محمود لذاته.

النقطة السادسة: قمع المشاعر وخلق أجواء مناسبة لتحكيم العقلانية. من المعلوم أنّ المجتمع يزخر بالمشاعر والعواطف، وفي ظلّ هذه الأجواء العاطفية المتزايدة تتشكل العلاقات الأسرية والاجتماعية. إنّ انزياح الرجل عن موقع إدارة الأسرة وتحوّله إلى فرد هامشي إمدادي، وتضخّم سلطة الأبناء؛ أعني أن تشكل سعادة الابن محور هواجس الأسرة وتسخير جميع إمكاناتها وأعمالها لخدمته بما يغريه على طلب المزيد عبر ممارسة الضغوط النفسية على الوالدين، وتغيير نموذج الاستهلاك وهدر الجزء الأكبر من ثروة الأسرة على الكماليات وشراء السلع غير الضرورية -التي تجذب المرأة بشكل خاص-، وتغيير البوصلة باتجاه أقارب الزوجة، أقول إنّ هذه الأمور تشكل مظاهر لغلبة الأجواء العاطفية على العلاقات الأسرية[1]؛ كما يمكن أن نعتبر غلبة المحسوبية على الضوابط والتهرّب من

---

(1) انظر: «**بازتوليد خانواده ايرانى**» (بيان تحليلي لمكتب دراسات المرأة بمناسبة يوم المرأة)، ص17.

القوانين والأمور الحسّاسة والقلاقل السياسية أثناء عملية الانتخابات مثالًا على غلبة الأجواء العاطفية على العلاقات الاجتماعية.

يجب أن نعلّم المتربّين أنّ بإمكان الأحاسيس والعواطف تحقيق مصالح الأسرة والمجتمع في حالة واحدة وهي عندما تكون في خدمة حاكمية العقل وبعد القبول بالقوانين والأصول الأخلاقية، وأنّ النظام التربوي الرسمي أهم موقع يمكن من خلاله إقامة علاقة سليمة بين النظام والعاطفة والأحاسيس والعقل. في هذه الحالة سيكون للمدرسة دور عظيم في العلاقات الأسرية للجيل القادم وفي ترسيخها واستحكامها.

8ـ الأماكن والتجهيزات التعليمية

أوّل سؤال في هذا المبحث هو: هل تلحّ الخصوصيات الجسمية والنفسية للفتاة والفتى والمتطلبات التواصلية لهما على حضورهما في أماكن تعليمية خاصة ومستقلة، أم إنّ التعليم في أماكن مختلطة يعتبر نموذجًا مناسبًا للجنسين؟

نتوقّع هنا أن يدافع المنادون بالمساواة بين المرأة والرجل عن التعليم المختلط. كما قيل سابقًا، يعتقد بعضٌ أنّ التعليم في الأماكن المختلطة يسمح للفتيات والفتيان أن يكوّنوا صورة واقعية عن الجنس الآخر؛ أن يتعرّف كل منهما إلى أخلاق الآخر وطباعه الإيجابية، والتقليل من الفوارق بينهما. طبعًا، تحاكي هذه الرؤية ما يقوله أنصار التعليم الأندروجيني الذين يرون أنّ التعليم المختلط خطوة نحو خلق فرص متساوية وإبراز الأدوار المتماثلة. في المقابل، يؤكّد المناوئون لهذا الرأي على أنّ التعليم المختلط هو سبب الانحراف عن الجوهر البيولوجي للمرأة والرجل، والتقليل من قدرات الأمومة عند الفتيات، وزيادة الضغوط النفسية عليهنّ. على أيّ

حال، أصبح التعليم المختلط منذ منتصف القرن العشرين النموذج الشائع للدراسة في المدارس الغربية[1].

الأبحاث المستخلصة بعد عقود عدّة من بدء تجربة التعليم في الأماكن المختلطة دفعت جماعة من النسويين إلى التشكيك في متابعة هذه التجربة. لقد اعتقد أنصار هذا النمط من التعليم أنّه يتيح فرصًا تعليمية متساوية لكلا الجنسين، ويعدّ مجالًا لتحقيق المشاركة والمساواة والديمقراطية والتعددية؛ بيد أنّ النتيجة التي سعوا إليها لم تتحقّق[2]. لقد أوضحت الأبحاث أنّ النجاح الدراسي للفتيات في المدارس المختلطة أقل؛ من حيث إنهنّ يمتلكن حوافز أقل للنجاح، وفي الغالب قد يتعرّضن للتحقير ويتأثّرن بالصور النمطية للأنوثة. الأمر الذي يفسّر كلام بعض النسويين عن العودة إلى نظام المدارس غير المختلطة[3].

في الجانب الآخر، ثمّة مسؤولون حكوميّون في البلدان الأوروبية أيضًا طالبوا بفصل فصول الدراسة بسبب الظروف الجسمية والروحية المتفاوتة للفتيات والفتيان. فمن وجهة نظرهم أنّ الفرق واضح في قدرات التعلّم لدى الفتيان والفتيات في بعض الفروع العلمية مثل العلوم الطبيعية واللغة[4].

---

(1) كورش فتحي واجارگاه، **برنامه درسی به سوی هویت های جدید**، ص93.

(2) سيد همام، «**التعليم المختلط في الغرب: التوقعات الإيجابية لم تتحقّق**»، مجلة: المعرفة، العدد 139، 30ـ4ـ2009م:
http://www.Almarefh.org/news.php?action=show&id=958.

(3) املا أبوت وكلر والاس، **جامعه شناسی زنان**، ص88؛ لا يفوتنا أن نذكر أنّ التأكيد على التعليم المختلط في مدارس البلدان الأوروبية في مرحلة زمنية خاصة أتاح للفتيات الحصول على التعليم بشكل أكبر؛ لكن في العقود الأخيرة تجاوز الأوروبيون هذه المرحلة ولم يعودوا يصرّون على التعليم المختلط؛ لأنّها لم تعد لها فوائد كما في السابق.

(4) «وزير التربية والتعليم الألماني: يجب فصل صفوف الفتيات والفتيان»، وكالة أنباء الجمهورية الإسلامية، 1ـ8ـ1387.

في الولايات المتحدة كذلك، خصّص الرئيس الأمريكي السابق جورج بوش (George Walker Bush) عام 2003م ميزانية تزيد عن 300 مليون دولار للتشجيع على الحضور في المدارس غير المختلطة، ومنذ ذلك التاريخ بدأ عدد هذا النوع من المدارس يزداد نوعًا ما[1].

طبعًا، ينبغي لنا التفريق بين مخالفي التعليم، فبالنسبة إلى جماعة من النسويين إنّ فصل الصفوف التعليمية يشكّل تمهيدًا لتحقيق مزايا خاصة للفتيات، وتطبيق التمييز الإيجابي؛ مزايا من قبيل إقامة دورات التقوية واستخدام أساتذة خواص، ومعلوم طبعًا أنّ حظوظ تطبيق مثل هذا التمايز بين الفتيات والفتيان في الأماكن المختلطة أقل. في الوقت الحاضر يتّهم بعض النقاد الأمريكان حكومتهم بتطبيق سياسة تمييزية ضدّ الفتيان بحجة مبدإ المساواة، ففي الوقت الذي تنفق في كل سنة ملايين الدولارات على دروس التقوية في العلوم والرياضيات للفتيات ضمن مشروع «سلطة الفتيات»، تعطّل المبادرات الخاصة لبعض المدارس الحكومية لتشكيل دروس تقوية للفتيان بأمر من «دائرة الحقوق المدنية في أمريكا» بحجة التمييز الجنسي ضدّ الفتيات[2]. في الجهة الأخرى، فإنّ الكثير من المعارضين للتعليم المختلط، لا سيّما في البلدان الإسلامية يسعون إلى استحداث أماكن هادئة ونظيفة لتعليم الفتيات والفتيان؛ أماكن لا تتأثّر فيها الموضوعات التعليمية بالسلوكيات الجنسية.

في ظنّنا أنّ فصل الأماكن التعليمية بعد البرهنة على الحاجة إلى المحتوى والأساليب التعليمية المتفاوتة، مبرّر حتى لأسباب أخرى أيضًا.

---

(1) سيد همام، «التعليم المختلط في الغرب، التوقعات الإيجابية لم تتحقّق»، مجلة: المعرفة، العدد 139، 30-4-2009م:
http://www.Almarefh.org/news.php?action=show&id=958.

(2) كريستينا هوف سومرز، پسران قربانيان فمينيسم، فمينيسم در آمريكا تا سال 2003م، ج1، ص111-112.

فمتطلبات الفتيات والفتيان متمايزة ويحتاجون إلى أماكن تناسب كلًّا منهم. مثلًا، الفتيات بحاجة إلى أماكن يختلين فيها مع بعضهن ضمن حلقات أنثوية لا يخترقها الفتيان. فنحن نعلم أنّ هذه الحلقات الخاصة بالإناث تتضمن أحيانًا بعض الأحاديث عن الأمراض النسائية، تخجل المرأة من كشفها حتى لأقرب محارمها. فضلًا عن أنّ تغيير وضع المرأة أثناء ظهور أعراض ما قبل العادة الشهرية (Premenstrual Syndrome /PMS) عليها يجعلها في حال لا يداويه إلّا المناخ أحادي الجنس.

أضف إلى ذلك، أنّ الفتاة من الناحية النفسية تنتابها حساسية خاصة إزاء الشعور بالإهانة أو التحقير سيّما في حضور الفتيان، حيث يؤثّر ذلك على سلوكهنّ ويتمظهر على شكل شعور بالخجل من الانخراط في النقاشات الشفهية في الصف. وفي المقابل، تبذل جهودًا كبيرة في الدروس التحريرية من أجل أن تثبت جدارتها أو أن تبعد شبح التحقير عنها؛ غير أنّ الوجه المشترك لهذه الحالات هو الخروج من حالة السلوك الطبيعي إلى الأجواء المصطنعة. والحق أقول، لا بدّ من أن يكون الدافع العلمي وليس المنافسات الجنوسية وراء تلقّي العلوم.

والحالة نفسها تنطبق على حضور الفتيان في الأماكن المختلطة؛ إذ إنّ ذلك يقلّل من تركيزهم العلمي ويقلّل من نشاطهم وحركتهم الذكورية؛ ففي مثل هذه الأجواء يكون نشاط الفتيان على الأغلب استعراضيًّا لجذب أنظار الفتيات. والأهم من ذلك كلّه أنّ الأماكن المختلطة تشكّل مرتعًا خصبًا للخطيئة بمعناها العام والتي تتمظهر في النظرات المحرّمة والعلاقات غير المشروعة والأذى الجنسي وحالات من هذا القبيل.

السؤال الثاني الذي يقتضيه هذا المبحث هو: هل تتفاوت المعايير الخاصة بالأماكن التعليمية للفتيات والفتيان؟ ربّما أمكن دمج هذا السؤال مع السؤال السابق؛ لكنّنا ارتأينا فصلهما؛ لأنّه لو كانت العوامل

الأخلاقية وحدها التي تدفعنا إلى القول بضرورة فصل الأماكن التعليمية، لاستنتجنا وجوب أن يتلقّى الفتيان والفتيات العلم في أماكن منفصلة تتمتّع بخصوصيات متفاوتة، ولتطلّب إثبات هذا الأمر مناقشة المتطلبات والظروف المختلفة للفتيات والفتيان.

في السنوات الماضية، أجرت بعض البلدان الغربية أبحاثًا لدراسة العلاقة بين الوضع التربوي للتلاميذ ومحيط المدرسة. وطبعًا، موضوع الجنوسة لا يحظى بالأهمية في تلك الأبحاث التي جزء منها هو مقارنة بين الأماكن التعليمية الكبيرة والصغيرة. وضمن دراسة ميدانية، كان السؤال المطروح من قبل الباحثين هو: هل تتيح المدرسة الواسعة مجالًا أوسع للتلاميذ لممارسة مختلف النشاطات، وهل يمتلك تلاميذ المدارس الواسعة تجارب أغنى؟ في الإجابة عن السؤالين استُطلِعت آراء مدارس ثانوية تتراوح أعداد طلابها بين 35 إلى 2200 تلميذ، وكانوا جميعًا يتمتّعون بحالة متساوية على صعد الاقتصاد والثقافة والسياسة وتحت إشراف مرجعية مشتركة في الولاية. وكانت نتائج الدراسة مذهلة؛ حيث أظهرت أنّه كلما كانت المدرسة أصغر نزع عدد أكبر من التلاميذ نحو الأساليب المثالية والنشاطات الإضافية[1].

يمكن أن تقدّم الدراسات التي يجريها الباحثون في البلدان الأخرى بعض الملاحظات المفيدة في هذا المجال؛ بيد أنّنا في بلدنا الإسلامي إيران نعيش أجواءً تقتضينا القيام بدراسات خاصة بالبيئة الإيرانية. فمن جهة، ترشدنا معتقداتنا الإسلامية إلى وجوب التقليل من الاختلاط بين الرجل والمرأة؛ وعليه، فإنّ حضور الرجال كالمسؤولين الإداريين أو الآباء والكوادر الخدمية في الأماكن التعليمية الخاصة بالفتيات يحتّم أن تكون

(1) انظر: ناصر بي ريا وآخرون، **روان شناسى رشد با نگرش به منابع اسلامى**، ج2، ص911ـ919.

جميع التلميذات والكادر المشرف في ساعات الحضور في هذه المدرسة ملتزمات بحجابهنّ، وأنّ فرض الحجاب في مدارس الفتيات ينتج عنه أمور عدّة هي: في النشاطات الرياضية والألعاب يقلّ تحرّك الفتيات، أو يزيد تعرّق الجسم وكلاهما قد يتسبّبان في إرهاق نفسي. كما إنّ فرض الحجاب في قاعة الدرس قد يقلّل من الاستيعاب العلمي للطالبات، ويزيد من احتمال نفور هذا النوع من الطالبات من الحجاب بسبب من الآثار المقيّدة التي تنجم عنه.

وبالمثل، فإنّ انتشار ثقافة العمارات السكنية إلى جانب وجوب الالتزام بالحجاب في الأماكن العامة أدّى إلى حرمان الكثير من الفتيات من نعمة تعريض شعر الرأس والبدن لأشعة الشمس، وإذا أضيفت إلى ذلك فرض الحجاب في المدارس أيضًا، فأغلب الظنّ سيشكّل الحجاب إشكالية كبيرة.

لذلك، من المناسب أن يتضمّن تصميم مدارس الفتيات قسمين داخليًّا وخارجيًّا، فيُستَقبل أولياء أمور الفتيات أو أيّ رجل يريد، لأيّ سبب كان، اللقاء بمسؤولات المدرسة في القسم الخارجي، بينما يُخصَّص القسم الداخلي بشكل كامل للنساء فقط. فيشكّل القسم الداخلي الجزء الأكبر من المدرسة، بما في ذلك الصفوف وملعب الرياضة وقاعة الاستراحة واللعب، ويتيح للفتيات التحرّك بحرية داخل هذا القسم دون الحاجة إلى ملابس إضافية. وأعتقد أنّ هذه الفكرة جدّ مناسبة بالنسبة إلى الفتيات اللاتي، وبحسب تصريحات مسؤولي التربية والتعليم، يعانين من فقر حركي[1].

---

(1) بيتا مهدوي، «فقر حركتى وناهنجارى قامتى دانش آموزان»، صحيفة: اطلاعات، العدد 23830، 1-11-1385، ص5:

http://www.Magiran.com/npview.asp?ID=1327813.

شيما فرزاد منش، «قلة الحركة: حصة المرأة من الصحة»، صحيفة: اطلاعات، العدد 1564، 22-9-1386:

http://www.Magiran.com/npview.asp?ID=1538121.

ومن قبيل المبالغة أن يظنّ بعضٌ أنّ هذه الحالة سوف تحوّل الوسط التعليمي للفتيات إلى بيئة لعمل الماكياج وإبداء الزينة وحب الظهور. ولكن إذا اعترفنا بأنّ للفتيات ميلًا أكبر إلى الظهور والتجمّل وأنهنّ يشعرن باللذة عند الكلام في هذا الموضوع، فلا ينبغي إذًا أن يثير الأمر حساسيّات فارغة؛ بل إنّ استحداث مكان مناسب تمارس الفتاة في إطاره سلوكياتها الطبيعية يترك تأثيرًا أكبر في استقرارها النفسي[1]. بيد أنّ استحداث مكان مناسب وآمن للفتيات ليس ثمنه تجاهل تام للمعايير التي تحكم أزياء التلاميذ وسلوكهم، وأن تتجمّل الفتاة دون قيد أو شرط[2].

وتؤثّر المتطلبات المتفاوتة للفتيات والفتيان على النشاطات الإضافية الجماعية والفردية على معايير الأماكن التعليمية. وإذا ثبت أنّ ثمّة فوارق نفسية في ألعاب الفتيات والفتيان، وأنّ مقدار الحاجة إلى الحركة عندهما غير ثابت، فسوف يتيح لنا ذلك التفريق بين معايير الأماكن على هذا الأساس. فالموانع التي تعيق الفتيات عن اللعب في الأماكن العامة يمكن أن تزيد الحاجة إلى تصميم أماكن مناسبة في المدارس للحركة وممارسة النشاطات الجماعية.

مسألة أخرى مهمة في مبحث الأماكن التعليمية هي المدارس بدوام كامل للفتيان والفتيات. فهل يقتضي استحداث هذا النوع من المؤسسات التعليمية أن تُراعى الاعتبارات الجنوسية؟ الموضوع الرئيسي المطروح

---

(1) لو صُمّم النموذج المعماري لمدارس الفتيات طبقًا للتعاليم الدينية وعلى نحوٍ يبعث على النشاط والحركة، فإنّ الرغبة في تطبيق العمارة الإسلامية في بناء البيوت السكنية سوف يزداد أيضًا.

(2) يستشف من كلام بعض الفقهاء أنّ حب الظهور والكبرياء بين النساء ليس غير مذموم فحسب؛ بل رُغِّبَ فيه؛ حول هذا الموضوع انظر: الطباطبائي، **الميزان في تفسير القرآن**، ج2، ص273. وكذا، فإنّ بعض الروايات تحثّ النساء على التزيّن والخضاب، حول هذا الموضوع انظر: المجلسي، **بحار الأنوار**، ج100، ص260، ح12.

للنقاش هنا هو: هل يصبّ التركيز على توسيع المؤسسات بدوام كامل لصالح الأسـرة أم لا؟ إنّ القول إنّ للبنت خصوصيات نفسية متمايزة ومواقع أسرية متفاوتة، يقتضي منّا أن نحلّل تأثيرات ذلك على نموذج المدارس والمؤسسات بدوام كامل. إنّ حضور الفتاة في أماكن بعيدة عن الأسرة، ربّما يزيد من مشاكلها العاطفية والنفسية؛ وذلك بسبب خصوصيّتها العاطفية. فضلًا عن ذلك، فإنّ حضورها في أماكن مستقلة غير أسرية -بحيث تخرج عن عين الرقابة الأسرية ويضعها في موقف اتّخاذ القرار بشكل مستقل- عدا عن كونه يعرّضها للأذى بسبب غياب الرقابة، فإنّه قد يزيد من عدم تفاهمها وانسجامها مع زوجها في الحياة الأسرية المستقبلية وذلك لتفاقم شعورها بالفردانية والاستقلالية.

إذن، في حال صدقت هذه الفرضيات، فلا بدّ للسياسات من أن تتجّه صوب التقليل من استحداث مدارس للفتيات تحتوي على أقسام داخلية، أو استحداثها بالقرب من مناطق سكنى الأسر؛ بحيث تسمح بزيارة محل السكن في فواصل زمنية قصيرة (أسبوعيًّا مثلًا). والشيء نفسه ينطبق على الجامعات؛ إذ يفترض في سياسة قبول الفتيات أن تكون الأولوية لفتيات المنطقة. ولا يختلف الأمر بالنسبة إلى الفتيان فاحتمال تعرّضهم للأذى أو الانحراف وارد بسبب بعدهم عن الوالدين في مرحلة المراهقة؛ لذا فإنّ قرب المركز التعليمي من محل السكنى يزيد من مسألة رقابة الأب وارتباط الفتى بالوالدين؛ ولكن يبدو أنّ التأثير الذي يتركه بُعد الفتى عن أسرته خلال المرحلة الجامعية أقل مقارنةً بالفتيات.

طبعًا، توجد أسئلة أخرى تطرح حول معايير الأماكن التعليمية للفتيات والفتيان، تحتاج إلى إجراء العديد من الأبحاث للحصول على أجوبة سليمة. على سبيل المثال، هل يتفاوت تأثير الألوان على الفتيات والفتيان، بما ينتج عنه ظهور معايير مختلفة لصباغة أبواب وجدران الأماكن

التعليمية؟ ماذا عن صباغة الأماكن التعليمية واللافتات والصحف الجدارية وحالات من هذا القبيل؟

إنّ تباين أوضاع الفتيات والفتيان، يؤثّر على المعايير المتعلقة بالأجهزة والتكنولوجيا، ويمكن لاختلاف الأجهزة اللازمة في المحافل الرياضية وغير الرياضية للفتيات والفتيان أن تكون له نتائج؛ لذا فالأمر يقتضي أن تكون التخصيصات المالية السنوية للتلاميذ والتلميذات مختلفة. طبعًا، يجب تنظيم هذه التخصيصات بصورة ذكية للحؤول دون وقوع أيّ تمييز مجحف.

كما يبدو أنّ تزويد المدارس بأجهزة الحاسوب والإنترنت أمر لا مفرّ منه؛ ولكن ليس بمعزل عن الاعتبارات الجنوسية والأسرية. إنّ تجهيز المدارس بخدمات الإنترنت وخاصة مدارس الفتيات يجب أن لا يؤدّي إلى خفض مستوى الحياء وإحداث تغييرات في الأخلاق الجنسية؛ غير أنّ الملاحظة المهمة هي أنّ سرعة انتشار المنتجات الثقافية الحديثة ارتقت بها من منتجات استهلاكية ثانوية إلى منتجات أصلية. إنّ التحوّلات الهووية وخاصة تحوّل الهوية الجنوسية والدينية والوطنية والأسرية هو التأثير الأهمّ الذي تتركه وسائل الإعلام الجديدة على المراهقين والشباب فتتسبّب في تغيير المجموعات المرجعية من مرجعيات معروفة وبالأخصّ مرجعية الأسرة والمؤسسات الدينية إلى مراجع مجهولة وغير جديرة وعناصر ثقافية غريبة. تبدي الأسرة والمدرسة حساسية تجاه محتوى المناهج؛ لكنّهما لا يبديان الحساسيّة نفسها بالنسبة إلى تأثيرات الاستفادة المتواصلة من وسائل الإعلام بغض النظر عن المحتوى؛ في حين أنّ وسائل الإعلام الحديثة كانت السبب في انخفاض العلاقات الإنسانية والتواصل مع الطبيعة والتأثير على المواهب الطبيعية للأبناء؛ وذلك من خلال تغيير أذواق الأطفال والمراهقين والاستعاضة عن المجال الحقيقي بالمجال الافتراضي.

على الرغم من الاعتقاد السائد بأنّ الوسائل الحديثة تساعد على رفع

القدرات العلمية للتلاميذ ونجاحهم الدراسي، وطبقًا لذلك تبذل جهود حثيثة لزيادة نسبة الاستفادة من أجهزة الحاسوب في العملية التعليمية، إلّا أنّ بعض الدراسات تحكي عن نتائج أخرى. وفي هذا الإطار أظهرت دراسة أجرتها «جامعة ميونيخ» على 174000 طالب جامعي في 31 بلدًا أنّ الطلاب اللذين يستعملون أجهزة الحاسوب بصورة متواصلة يحصلون على درجات أقل مقارنة بأقرانهم الذين لم يستعملوا الحاسوب أبدًا أو استعملوه لفترات قليلة[1].

إنّ المشكلة التي تواجه تلامذتنا في الوقت الحاضر هي الكمّ الهائل من المعلومات مجهولة المصدر؛ فلا إتقانها العلمي في المجال ذي الصلة محرز بالنسبة إلى التلاميذ ولا أهليتها الأخلاقية. وإنّنا هنا إذ نحذّر من الاستفادة غير الصحيحة لهذه الوسيلة، نلفت الانتباه إلى مكانة المربّين والاستشاريين في عصر سيادة وسائل الإعلام الحديثة. إنّنا اليوم بحاجة أكثر من أيّ وقت مضى إلى مرشدين يساعدون التلاميذ على التمييز بين الصالح والطالح والطريق الصحيح لكسب العلم والمعرفة والمعلومات. لذلك، ينبغي في العصر الحديث التركيز على مرجعية المستشار الأمين بدلًا من مرجعية وسائل الإعلام المجهولة[2].

9ـ إعداد المعلمين والموارد الإنسانية

قيل في المربّي إنّه الدليل العاقل والأمين الذي يضطلع بمسؤولية التخطيط والتعليم وتقديم الدعم والاستشارات ورفد المتربّي وتشجيعه

---

(1) لوفيل مونكي، «آثار زيان بار فردى واجتماعى استفاده از كامبيوترها در آموزشگاه ها»، مجلة: سياحت غرب، ص11ـ12.

(2) للتعرّف أكثر إلى تأثيرات المنتجات الثقافية الجديدة ومسؤولية المؤسسات والأسر في قبالها، انظر: **خانواده ومصرف كالاهاى فرهنگى جديد** (بيان تحليلي لمكتب دراسات المرأة بمناسبة يوم المرأة).

على النقد والتحقيق وتحليل المواقع الراهنة لنشر وتوسيع الإمكانات المادية. إن نظام إعداد المعلمين وتأمين الكوادر البشرية يشمل القبول والتأهيل والصيانة والارتقاء وتقييم الموارد البشرية، وجميع الأفراد من مستوى أستاذ إلى المدرسة الذين تقع عليهم مسؤولية إعداد المتربّين.

طبقًا للنظرة الأسرية والجنوسية، فإنّ المدرسة هي الجسر الذي يربط البيت بالمجتمع، والمعلم حلقة الوصل بين الأسرة والمجتمع. من هنا، فإنّنا نحتاج إلى معلمين قادرين على ملء الفراغ المعنائي الموجود بين الأسرة والمجتمع؛ بمعنى أنّ يقدّم للمتربّين معرفة جديدة عن المجتمع مبنية على الواقع، ويهيّئ أرضية تتيح لمجتمع الغد ـ الذي يصنعه متربّو اليوم ـ إعادة إنتاج المفاهيم الأسرية، وأن تعدّ أسرة الغد أبناءً أفضل ترفد المجتمع بهم.

بمقدور المعلم أن يقدّم صورة صحيحة عن التحولات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والمجال الافتراضي وجوهر الحضارة الحديثة وجوهر العلوم الإنسانية والتكنولوجية والعلاقات الإنسانية، ويرسم بإتقان المسؤوليات الفردية والأسرية والاجتماعية في العصر الحديث وإمكاناتنا الخاصة لخلق التحوّل، لإعداد جيل مسؤول غيور واعٍ وحسّاس، لا سيّما تجاه المسؤوليات الأسرية والجنوسية.

إنّ الشرط الذي يسمح للمعلم بتحمّل المسؤولية التربوية إزاء الأسرة والجنوسة على أكمل وجه هو أن يتوفّر على الثقافة والحسّاسية اللازمة لدراسة وتحليل القضايا العلمية والثقافية والاجتماعية. إحدى الخصوصيات الرئيسة في استخدام المعلم هي مستوى قدراته العلمية وميزان ثقافته. في الماضي، ولأسباب عدّة منها شظف العيش ومحدودية النظام التعليمي، كان المثابرون والمجدّون والمثقفون هم الذين يبلغون مستوى دراسيًّا عاليًا وظروفًا دراسية مناسبة؛ ولكن في العقود الأخيرة أصبحت سهولة الحصول على المدارج الدراسية العلمية إلى جانب شحٍّ

الدعم المالي المقدّم للمعلمين من عوامل ارتقاء الأشخاص ذوي القدرات المتدنية من الجيل السابق إلى المواقع التربوية، وقد نتج عن ذلك إضعاف مكانة المعلمين بوصفهم مجموعة مرجعية وصاحبة رسالة.

الخصوصية الأخرى التي ينبغي التركيز عليها عند توظيف الأفراد هي أن يكون المعلم المتطوّع مقتنعًا بجنسه، وبشكل عام، ملمًّا بمسؤولياته الجنوسية وقانعًا بها. وهنا يبرز أمامنا السؤال الآتي: هل تتساوى معايير توظيف المعلمين في مدارس الفتيات والفتيان؟ لئن قلنا إنّ المعلم هو حلقة الوصل بين البيت والمجتمع، فهذا يعني أن يتوفّر، من الناحية التربوية، على أقرب الصفات إلى الأب والأم، وإذا صحّ أيضًا أنّه طبقًا للنظام التربوي الأسري يجب على المربّية أن تتمثّل دور الأم وأن يتمثّل المربّي دور الأب، يصحّ أيضًا أنّ صفات المربية أقرب إلى صفات الأمومة وصفات المربّي أقرب إلى صفات الأبوّة، وأن يعكس كل منهما صفات جنسه على النحو الأكمل. فالرجل المخنَّث والمرأة المسترجلة لن يكونا مربّيين صالحين؛ كما إنّ امتلاك الرجل والمرأة لشخصية أندروجينية، سيمنعهما من نقل المزايا الجنوسية بشكل سليم إلى الجيل القادم.

في المرحلة التالية، يأتي دور إعداد المربّي ليتبوّأ هذا الموقع؛ ولهذا الغرض يُشكَّل نظام تربوي خاص تحت مسمّى «إعداد المعلمين». وفي هذه المرحلة نحتاج إلى تطوير الفهم الجنوسي والأسري للمربّي؛ وذلك بتعزيز الميول الجنوسية والأسرية في داخله، وتنمية قدرته على نقل الرسائل المطلوبة والتأثير في تربية المتربّين. ومن جملة المحاور التي يقتضي التركيز عليها في مرحلة إعداد المعلمين: التعرّف إلى الحالة النفسية المختلفة بين المرأة والرجل، وتحوّلات مرحلة المراهقة والبلوغ لدى الفتيات والفتيان، والهوية والأدوار الجنوسية، والجنوسة والأخلاق، والجنوسة والحقوق، والأسرة في الإسلام، وتحوّلات الأسرة، وباثولوجيا الأسرة، ونموذج المشاركة الاجتماعية من منظار الجنوسة والأسرة،

والجنوسة والتعليم -ويتضمّن التأثير المتمايز للتعليم على الفتيات والفتيان، وأساليب الكشف عن سلوك الفتيات والفتيان، وأساليب تقديم المشورة للفتيات والفتيان، وأساليب تعليم الفتيات والفتيان... إلخ- ودليل العلاقة بين البيت والمدرسة. ومن الممكن أن يُوضَع بعض الفصول التي تناسب المربّين النساء والرجال وبصورة منفصلة. النقطة المهمة هنا هي أنّه لا بدّ من أن يكون وضع المباحث المتعلّقة بالجنوسة والأسرة تحت إشراف مؤسسات دينية متخصّصة وذلك نظرًا إلى حساسيتها وانزلاقيّتها، وانحرافية الكثير من المباحث المطروحة في الأدبيات النسوية والعلوم الاجتماعية.

وبعد دخول المربّين إلى المدرسة وتجسير العلاقات مع المتربّين، نحتاج إلى صيانة قدراتهم والارتقاء بها. ويبدو أنّنا في هذه المرحلة نواجه إشكالية وهي: افتقاد المعلّم لحافز الارتقاء والتطوّر، بيد أنّه يعتقد وكذا النظام التربوي بأنّه «كامل»؛ ولكن إذا صحّحنا هذه النظرة واعتبرنا أنّ المعلم شخصية «غير كاملة»؛ لكنّها تتكامل أثناء عملية التواصل مع المتربّين، فسوف يكتسب حافزًا ونشاطًا أكبر. أو بعبارة أوضح: يجب على النظام التعليمي أن ينظر إلى التربية والتعليم على أنّها عملية متبادلة وباتجاهين، فبدلًا من اعتبار المعلم أداة لتنمية المتربّين تربويًّا، يجب أن يهيّئ الظروف التي تجعل من المتربّين أيضًا أداة للارتقاء العلمي والمعنوي للمعلم. والنتيجة الأولى لهذه الحالة هي سعي المعلم لتطوير عمله بشكل متواصل بالاستعانة بالمتربّين، وبذلك نخلق حركة علمية محكمة ومتعالية، يؤدي فيها المتربّي دور باحث مساعد وتربوي مساعد، ويؤدي المعلم دور الباحث والتربوي.

هنا يكون ارتقاء المعلم وتطوّره ليس عبر المكافآت المالية ولا حتى بالتذكير بالثواب الإلهي للتربية والتعليم، وإنّما بالشعور بأنّ التطوّر العلمي والمعنوي والمادي للمعلم مرتبط بتطوّر التلميذ. ومن ثمّ يبدأ المعلم باكتساب صفات الوالدين: فالوالدون يتوسّمون في أبنائهم طريقًا لتحقيق

مواهبهم الوجودية؛ والمرأة تتألق وتتطوّر من خلال ممارستها لدور الأم، ولا تعتبر نفسها حضنًا دافئًا لارتقاء ولدها فحسب وإنّما ترى في ارتقائه ارتقاءً لذاتها. ولتحقيق هذه الحالة يستلزم الأمر تعزيز صفات الأمومة والأبوة في المعلّمين، وإصلاح معايير الارتقاء العلمي.

ملاحظة ثانية وهي: أنّ الارتقاء بالموقع التربوي للمعلم رهنٌ باقتراب الأجواء التربوية المدرسية من الأسرة. فاستحضار صفات الأبوة والأمومة يهيّئ فقط جزءًا من الظروف التربوية، أمّا الجزء الآخر في القضية فهو إمكان تجسير علاقات من نمط العلاقة الأبوية والأمومية مع المتربّين. إنّ السمة التي تتّسم بها العلاقات الأسرية هي خصوصيّتها؛ وتتجسّد في فتح الأب والأم ملفًّا خاصًّا لكل واحد من أبنائهما، ويقيمان العلاقة معهم على أساس إمكانات كل منهم واحتياجاتهم وميولهم ومحدوديّاتهم.

كما إنّ تأسيس العلاقة على المعرفة والحميمية، هو خصوصية مهمة تميّز العلاقات الأسرية. والشيء نفسه ينطبق على المدرسة، فكلما كانت العلاقة مبنية على الخصوصيات الفردية والشخصية، كانت فرصة النجاح في التربية سانحة بشكل أكبر. ففي هذه الحالة تكون علاقة المربّين والمسؤولين مع التلاميذ حميمة ووثيقة؛ ما يتيح لهم فكّ رموز دلالات سلوكهم؛ على الأخصّ، إذا كانوا قد تعرّفوا إلى تحليل الدلالات الجنوسية والأسرية للسلوك أثناء دورة إعداد المعلّمين[1].

وعلى هذا النحو يمكن الوقوف على ضرورة الاستفادة من الأساليب والمناهج التعليمية المناسبة للمعلّمين والاستشاريين.

إنّ أسلوب تربية الاستشاريين التربويين في المدارس أيضًا أمرٌ مهم،

(1) نستبين أنّ المدارس المكتظة والتي مقدار التشخيص المتبادل بين المعلم والتلميذ وحتى المعلمين والمدراء فيها قليل، لا يمكن أن تكون مكانًا مناسبًا لتلقين دروس الحياة.

وإذا قلنا إنّ أفعال الفتيات والفتيان وردود أفعالهم تتبع قواعد متفاوتة تقريبًا، مثلًا، الفتيات لا يعبّرن عن احتياجاتهن ومسائلهنّ بصورة علنية ولا بدّ من الالتفات إلى الدلالة الالتزامية لكلامهنّ، فسوف يتبيّن لنا بشكل جليّ مدى الحاجة لتمايز الأسلوب التربوي للاستشاريين في مدارس الفتيات والفتيان. ومن الملاحظات التي تستدعي الوقوف عندها بصورة خاصة هي النموذج التواصلي للاستشاريين مع سائر المعلّمين من أجل جمع المعلومات الشخصية والدراسية للتلاميذ وتصنيفها، والنموذج التواصلي للاستشاريين والمعلّمين مع الأسـرة، والفارق بين النموذج التواصلي بالنسبة إلى الفتيات والفتيان.

في مبحث الموارد الإنسانية، سوف نشرح النماذج الإدارية وعلاقتها بالجنوسة، ومن ثمّ نناقش سياسات استخدام الكوادر الإنسانية وإعدادها. يعتقد بعض الباحثين في الشؤون التربوية أنّ أسلوب الإدارة عند النساء يختلف عمّا هو موجود عند الرجال[1]. فمنهم من يؤكّد على أنّ أسلوب الإدارة عند الرجل يتمحور حول الوظيفة في حين أنّ المرأة تهتمّ في أسلوبها الإداري بالعلاقات الشخصية[2]، فهي معروفة بالقرارات التشاركية والعلاقات بين الأشخاص[3]. وفي المقابل، فإنّ المتوقّع من الرجل هو ثقته بنفسه في القيام بالأعمال الرئيسة[4].

يترتّب على القول إنّ مشاعر المرأة وعواطفها أقوى من الرجل القبول بأنّها أكثر مرونة وانعطافًا في موقع الإدارة. يعتبر بعض الكتّاب أنّ المرأة أكثر رغبة في التحوّل، بيد أنّه يلزمنا القيام ببعض الدراسات كيما نتبيّن ما

---

(1) حسن رضا زين آبادي، «**رهبران تحوّل بخش در مدرسه: مديران زن يا مديران مرد؟، زن در توسعه وسياست**»، مجلة: أبحاث المرأة، ص116.

(2) المصدر نفسه، ص118.

(3) المصدر نفسه، ص116.

(4) المصدر نفسه، ص115ـ141.

إذا كان سبب النزعة التحوّلية العقل الفعّال والمصمّم والتطلّع إلى التحوّل أم المرونة في التعاطي مع الأفكار الجديدة. وقد يتحصّل من الموضوعات المطروحة حتى الآن حول الفوارق البيولوجية بين المرأة والرجل بأن المرأة في موقع الإدارة ذات نظرة تفصيلية جزئية بينما الرجل ذو نظرة كلية.

إنّ الكشف عن فوارق مؤثّرة بين المرأة والرجل عبر الأبحاث العلمية يقودنا إلى السؤال الآتي: ما هي الاعتبارات الجنوسية الواجب تطبيقها في استخدام المدراء وتوظيفهم؟ وما هي السياسات الجنوسية في إعداد العناصر التربوية لكي نجعل الأهداف التربوية أقرب إلى التحقّق؟

10ـ النموذج التواصلي بين البيت والمدرسة

إذا أردنا أن ننظر نظرة أصولية إلى مسألة التواصل بين الأسرة والمدرسة فعلينا أولًا أن نفصل بين موضوعين. تارةً نضع الأسرة كمؤسسة، وعلى مستوى كلي، إلى جانب المؤسسة التربوية الرسمية، ثم نتساءل قائلين: ما هو نموذج العلاقة بين مؤسستي الأسرة والمدرسة الذي يضمن مصالح المتربّين والأسرة والمجتمع؟ لاحظ أنّ موضوعنا الرئيس المطروح للنقاش هو العلاقة بين مؤسستين في ما يتعلّق بموضوع التربية؛ ما هي حصة الأسرة من التربية وما هي حصة المؤسسة الرسمية منها؟ ما هي المزايا والنقائص التي ينطوي عليها كل منهما، وكيف يمكن لكل مؤسسة أن تستفيد من مزايا المؤسسة الأخرى وتعمل على تقويتها، وتسدّ بها نقائصها؟ ما مدى تأثير عامل الجنوسة في توزيع المسؤولية التربوية بين المؤسستين[1]؟ وما السبيل إلى التقليل من الرسائل المتناقضة لهاتين المؤسستين التربويتين؟

---

(1) على سبيل المثال، إنّ مادلين گرامت (Madeline R. Grumet)، إحدى النسويات الراديكاليات تؤكّد على التمايز بين تربية الوالدين والتربية الرسمية، بأنّ التربية الأسرية تنطوي على التماس الجسمي بين الطفل وأمه وعلى النظرات العاطفية وغير أنّ اللمس =

في الحقيقة، إنّ الكلام يدور حول طبيعة المسؤولية التي تنهض بها المؤسسة التربوية الرسمية إزاء القيم الأسرية، وكيف تعمل على تقويتها. النقاش هنا يتناول موضوع تقوية القيم الأسرية حتى وإن لم يشعر الوالدان في الوقت الراهن بأيّ حساسية تجاهها، ويعملان على إضعافها. الخوض في هذا الموضوع يكتسب أهمية كبيرة، وأساسًا، إنّ البحث الحالي مخصّص لمناقشته.

وأحيانًا أخرى، نقصد بالأسرة الوجود الظاهري لها، أي، الوالدين اللذين يرسلان أبناءهما إلى المدرسة. فالأسرة هنا مجموعة من الأفراد لكل منهم نقاط قوة وضعف مختلفة، فيسوقنا الحديث عن التعاطي بين الأسرة والمدرسة إلى الأسئلة الآتية: كيف يمكن لمؤسسة التعليم أن تكون مسؤولة أمام الوالدين؟ وكيف تستطيع الأسرة مراقبة النظام التربوي الرسمي؟ ما مدى المصلحة المتحقّقة من تدخّل الوالدين في شؤون المدرسة والنظام التربوي؟ وما هي آليّات هذا التدخّل؟ ما هي تطلّعات المؤسسة التربوية الرسمية من الوالدين؟ وأيّ علاقة مثالية تضمن تحقيقها؟ هل يؤثّر دعم الوالدين للمدرسة ماليًّا على توطيد العلاقة بين البيت والمدرسة؟

= والتماسّ غير ممكن من قبل المعلم، كما إنّ نظراته تحديق وتفرّس وبلا روح. إنّ التربية الأسرية تجعل العلاقة المتقابلة ممكنة بينما التربية الرسمية تمنع ذلك. كما تعتقد مادلين گرامت أنّ الوالدين يُقصَوْن عن المشاركة بشكل تام عن قرارات المناهج الدراسية لأسباب واهية هي نظرتهم القاصرة وامتلاكهم لرغبات شخصية. ثمّ ينتقد طرح مفهوم «الثقافة المشتركة» ويقول إنّ ما نمارسه في حياتنا اليومية ليس مشتركًا، وفي التأكيد على الثقافة المشتركة فإنّ أطفالنا يتحوّلون إلى أطفال سائر الناس، وفي هذه الحالة فإنّ الحميمية التي تميّز التعالق بين الأم والطفل تتلاشى بذريعة مبدإ الكفاءة. المنهاج الدراسي المناسب للطفل هو الذي يقوم على أساس طبيعة الحوار الذي يعتني بالمتطلبات الضرورية للفتيان والفتيات. إنّ اتّخاذ القرارات الصحيحة بشأن المنهاج الدراسي للأطفال بحاجة إلى مشاركة الوالدين وكذا الأطفال والمشاركة التي تقحم الوالدين إلى داخل الحياة اليومية للصفوف الدراسية (انظر: كورش فتحي واجارگاه، **برنامه درسى به سوى هويت هاى جديد**، ص109-112). إذا أضفنا إلى هذا الكلام الفوارق العاطفية والنفسية بين الفتيات والفتيان، فإنّ النتيجة هي اختلاف حصة التربية بين مؤسستي البيت والمدرسة بلحاظ عامل الجنوسة.

للوهلة الأولى، تبدو العلاقة بين البيت والمدرسة ضرورية؛ ولكن ينبغي أن نعلم أنّ ثمّة قواعد مختلفة؛ بل ومتضادّة تؤكّد على ضرورة هذه العلاقة. طبعًا سوف يشعر النسويون وأنصار التعليم الحديث ـ الذين يرون في قيم الأسرة تناقضًا لقيم الدولة الحديثة ـ بالسعادة من توطيد العلاقة بين البيت والمدرسة، بغية إعادة بناء الأسرة عن طريق تعليم الوالدين وصولًا إلى الاستعاضة عن القيم.

أمّا أنصار الليبرالية الذين يتمسّكون بالحرية الفردية ونسبية القيم، فيسعون إلى الارتباط بالأسرة لغرض إقناع الوالدين أن لا يفرضوا قيمهم على الأطفال، وأن يكنّوا احترامًا لقيمهم. يريد الليبراليون تعليم الوالدين أنّهم ليسوا مسؤولين عمّا يفعله أطفالهم، وأنّ دورهم يجب أن يقتصر على تقديم المشورة والنصيحة[1]. ولا حاجة بنا إلى القول إنّه إذا كان الهدف من تجسير العلاقة بين المدرسة والأسرة تطويع الأسرة للقيم الليبرالية الديمقراطية، فيجب حينئذ تعزيز فكرة أنّ الوالدين عاجزان عن تربية الأبناء بشكل صحيح؛ وعليه، فهما بحاجة إلى توجيهات المدارس الحكومية والمؤسسات التربوية الحديثة وعلى الدول الحديثة أن تتدخّل لتضمن انتقال قيم المجتمع إلى الأجيال القادمة[2].

تنتظم العلاقة مع المدرسة أحيانًا عبر سياسة ترك الناس يديرون شؤونهم بأنفسهم والتقليل من مسؤوليات الدولة، بما يعطي صورة عن الحاكمية الشعبية؛ وتكتسب هذه المسألة أهمية أكبر في الأجواء ما بعد الحداثية، كما إنّ المشاركة الأوسع للأسرة مع النظام التربوي الرسمي، بقطع النظر عمّا إذا كانت الأهداف صحيحة أم لا، مؤثّرة في تحقيق المقاصد التربوية. ولهذا السبب عملت البلدان الأوروبية في العقود الأخيرة

---

(1) دي. سي. فيليپس، فلسفه تعليم وتربيت: ديدگاه هاى اروپـاى غربى، زمينه اى براى بازشناسى ونقّادى فلسفه تعليم وتربيت در جهان غرب، ص474.

(2) جميلة علم الهدى، «مناسبات تربيتى خانوداه ودولت»، فصلية: خانوداه پژوهشى، ص98.

على تفعيل مشاركة الأسرة، فأناطت بممثّلي أولياء أمور التلاميذ التدخّل لاختيار معايير التعليم العام مثل الخطط الدراسية وأساليب التدريس[1]. على صعيد القارة الأوروبية، فإنّ مهمة التنسيق بين جمعيات أولياء الأمور تقع على عاتق الاتحاديات من جملتها «اتحاد أولياء الأمور في أوروبا»[2] و«كونفدرالية جمعيات الأسر في الاتحاد الأوروبي»[3] و«الفريق الدولي لجمعيات أولياء الأمور في قسم التعليم الكاثوليكي[4]»[5]، وفي هذا إشارة إلى ارتباط جمعيات أولياء الأمور في المدارس بعضهم مع بعض للتأثير على نطاق واسع، وأسّسوا تشكيلات قوية وفاعلة.

طبعًا، لا جدال في وجود بعض الفوارق بين هذه التشكيلات في الموقع والأداء في البلدان الأعضاء في الاتحاد الأوروبي. فالدستور الأسباني لعام 1978م صرّح في إحدى مواده أنّ بمقدور الوالدين المشاركة في الإشراف والإدارة بالنسبة إلى المدارس المشمولة بالنفقات والإعانات الحكومية[6]. وفي النمسا، فإنّ من أهمّ حقوق الوالدين المشاركة في المشاورات حول القضايا المهمة في التربية والتعليم، من بينها القضايا المتعلّقة بالخطط الدراسية وإدارة الميزانية المدرسية؛ وكذلك المشاركة في اتّخاذ القرارات الخاصة بالمسابقات التي تستغرق أيامًا عدّة[7].

وفي ألمانيا، تشرف التشكيلات ذات الصلة بالوالدين على البرامج الدراسية، وكذا تشارك في المناقشات الخاصة باهتمامات المعلمين في

---

(1) نقش والدين در نظام هاى آموزش وپرورش كشورهاى عضو اتحاديه اروپا، ص10.
(2) European Parents Association (EPA).
(3) Confederation of Family Organisation in the European Union (COC FACE).
(4) Organisation Européen- Groupement International des Associations de Parents d'élèves de l'Enseignement Catholique (OE-GIAPEC).
(5) نقش والدين در نظام هاي آموزش وپرورش كشورهاى عضو اتحاديه اروپا، ص13.
(6) المصدر نفسه، ص23.
(7) المصدر نفسه، ص31.

إلقاء الدروس وإعداد المتربّين وذلك عبر عقد العديد من الاجتماعات[1]. وفي إنجلترا يحضر ممثّلو أولياء الأمور في هيئة الإدارة، فقانون عام 1988م يلزم مدراء المدارس بنشر التقرير السنوي للمدرسة من أجل إطلاع أولياء الأمور على مجريات الأمور، وعقد اجتماعات سنوية بحضورهم.كما يتمّ إعداد برامج تعليمية متنوعة ويقدَّم دعم مالي لرؤساء ومدراء المدارس وممثّلي أولياء الأمور وكل ذلك على نفقة الدولة[2].

أمّا في البرتغال، فإنّ لأولياء الأمور الحقّ، طبقًا للقانون، أن يكون لهم ممثّلون في المجلس الوطني للتربية والتعليم، المؤلّف من ممثّلي الأحزاب والجماعات العاملة في مجال التربية والتعليم. وعلى الصعيد المحلي أيضًا، فإنّ ممثّلي أولياء الأمور لهم حضور في مجلس المدرسة ـ وهو جهة إدارية وتنفيذية ـ وكذا في المجلس التربوي ومجلس الصفوف الدراسية[3]. وفي فرنسا، بإمكان أولياء الأمور أن يسجّلوا حضورًا في جميع المستويات الإدارية (الوطنية والإقليمية والمدرسية) وفي جميع المراحل التعليمية؛ غير أنّ دورهم لا يعدو كونه استشاريًّا[4]. وقد جعل قانون عام 1983م إدارة المدارس في صيغة مجلس الإدارة، يشغل أولياء الأمور ثلاث مقاعد، على الأقل، من أصل سبع مقاعد[5].

أمّا الجهود التي بُذلت في بلادنا منذ تعميم التربية والتعليم فهي ذات طابع حكومي، تدلّل على ذلك القوانين المشرّعة منذ عام 1911م. وطبقًا للقرار الصادر عن الجلسة رقم 875 عن «المجلس الأعلى للتربية والتعليم» بتاريخ 13/ 5/ 2003م، فإنّ «لجنة المناهج الدراسية والتربوية»

---

(1) المصدر نفسه، ص42.

(2) المصدر نفسه، ص54ـ55.

(3) المصدر نفسه، ص96.

(4) المصدر نفسه، ص118.

(5) المصدر نفسه، ص129.

هي المسؤولة عن دراسة المبادئ والأصول التي تحكم المناهج الدراسية في مختلف المراحل، ودراسة وثيقة المنهج الدراسي الوطني... إلخ. ومن بين تركيبة أعضاء هذه اللجنة متخصّصان اثنان فقط في الشؤون التعليمية يمثّلان شخصية غير حكومية، ولا يوجد أيّ ممثل عن المؤسسة الأسرية[1]. والصورة النمطية المطبوعة في الأذهان عن جمعية البيت والمدرسة وأولياء الأمور والمربّين هي أنّها جماعة تؤدي دور الداعم المالي للمدرسة.

طبعًا، لا ننسى أنّ المؤسسة التربوية الرسمية بذلت في السنوات الأخيرة جهودًا لتعليم الوالدين؛ ولكنّ الدور الرقابي والتوجيهي للوالدين على المدرسة ـحتى لو كان يمثّل حالة خارجيةـ فإنّه نتاج إبداع شخصي لبعض المدراء؛ وليس تيارًا واسعًا، مضافًا إلى ذلك، يبدو أنّ إمكانات المؤسسة الأسرية للمشاركة (الدعم والتوجيه والرقابة) مع المؤسسة التربوية الرسمية لم تؤخذ بعد بعين الجدية.

ونعود هنا إلى التأكيد مرة أخرى على ضرورة العلاقة التي تربط البيت بالمدرسة؛ ولكن على أن تُوجَّه بصورة صحيحة وطبقًا للأصول والقيم المتعالية، وإلّا فإنّها سوف تصبح بمثابة إشكالية. ولمزيد من التوضيح نقول: إنّنا نلاحظ اليوم أنّ البيت والمدرسة قد وضعا أيديهما في أيدي بعض لإشاعة ثقافة الحصول على الشهادة الجامعية والابتلاء بآفة التعليم، وتحوّلت عملية النجاح في الامتحانات الوزارية العامة والتنافس للحصول على الدرجات إلى أهم قيم الحياة، وربّما كان ذلك من الأمثلة الواضحة على التشبّث بالدنيا والنزعة الاستهلاكية في عصر الموجة الثالثة للعلم،أي عصر ظهور تجارة العلم وتسليعه. وبالنتيجة، فإنّنا نشاهد جيلًا ليس لديه الوقت الكافي للتعاطي مع أصول الحياة الأسرية والاجتماعية. ويكفي في هذا المجال أن نلقي نظرة على المزايا والمكافآت التي ترصدها الأسرة

(1) جميلة علم الهدى، «مناسبات تربيتى خانوداه ودولت»، فصلية: خانوداه پژوهشى، ص101ـ102.

والمؤسسة التربوية الرسمية للنجاحات والجهود التي يبذلها المتربّون، لترتسم أمامنا صورة عن المسؤوليات والقيم المتعالية التي أصبحت تتصدّر أولويات تينك المؤسّستين. وفي ظلّ هذه الحالة، فإنّ العلاقة بين البيت والمدرسة صارت في خدمة تلبية هذه المطالبات والغلوّ في الحصول على الشهادات الجامعية.

إنّ المطلب التمهيدي لخلق نموذج صحيح للعلاقة بين الوالدين والمدرسة هو، كخطوة أولى، أن يتم رسم مسار العلاقة بين المجالين التربويين الأسرة والمؤسسة التربوية الرسمية بشكل صحيح، وأن يكون الهدف من التعاطي بين الوالدين والمدرسة رفع الطاقات التربوية للطرفين طبقًا لنموذج التعاطي بين المؤسستين. وفي هذا الإطار يتمّ التركيز على إغناء قسم تقديم المشورة في المدرسة للتعاطي الصحيح مع أولياء أمور التلاميذ، ومشاركة الأسرة في إدارة المدرسة والإشراف على أعمالها، وتبادل المعلومات لا سيّما انتقال المعلومات من المدرسة إلى البيت، وتعليم الوالدين وتأهيل العناصر التربوية في المدرسة وفقًا لرؤية أسرية، وخلق أرضية لتقديم الأسرة الدعم الاقتصادي والاعتباري للمدرسة، وإصلاح هيكل التربية والتعليم من أجل تحمّل الطرفين المسؤولية والتعاطي بشكل أكبر في ما بينهما.

مضافًا إلى ذلك، فإنّ الحضور المؤثّر لأولياء الأمور في بعض الميادين يحتاج إلى بلورة تشكيلات ومجموعات مقتدرة تستطيع، بوصفها ممثلة لأولياء أمور التلاميذ، أن تتعامل مع المؤسسة التربوية الرسمية على أعلى مستويات التخطيط ووضع السياسات. من ناحية ثانية، ونظرًا إلى أنّه يُتوقّع من المؤسسات الدينية أن تكون سبّاقة، قياسًا بالآخرين، إلى معرفة خصوصيات الأسرة الإسلامية ونموذج التربية الدينية، فإنّ حضور ممثّلي هذه المؤسسات يمكن أن يوجّه العلاقة بين الأسرة والمؤسسة التربوية الرسمية نحو الأهداف الدينية.

سؤال آخر حول نموذج العلاقة بين البيت والمدرسة وهو: هل يمكن لجنوسة المتربين أن تجعل النموذج التواصلي لهاتين المؤسستين متمايزًا؟ يبدو أنّ الفوارق في أوضاع الفتيات والفتيان يمكن أن تشرح تمايز النموذج التواصلي بين البيت والمدرسة:

أولًا: تختلف نقاط الضعف بالنسبة إلى الفتيات والفتيان إزاء المشاكل العائلية والاجتماعية.

ثانيًا: يمرّ الفتيان والفتيات بحالات مختلفة أثناء مرحلة البلوغ، فمن جهة يمكن للعلاقة اللصيقة بين الأم والفتاة أن تضع مسؤولية تعليم قضايا البلوغ للبنت على عاتق الأم؛ غير أنّ قلّة تواجد الأب في البيت وعلاقته الضعيفة بولده، يمكن أن تقلّل من دور الأب في تعليم ولده مسائل البلوغ وبالتالي تضطلع المدرسة بهذه المسؤولية.

ثالثًا: في الوقت الذي ينسى فيه موضوع تأهيل الفتيان من أجل أداء دور حمائي للأسرة وإدارتها، فإنّ العلاقة الوثيقة بين البيت والمدرسة ربّما تضع موضوع تأهيل الفتيان في محور الاهتمامات. من جانب آخر، ومن حيث إنّ للرجال حضورًا أقل في الدورات الخاصة بتعليم الأسرة، فإنّ بمقدور لجنة أولياء الأمور والمربّين أن توفّر فرصة أكبر لتعليم آباء اليوم والغد.

رابعًا: لئن كانت مسؤوليات الفتاة والفتى وأدوارهما متفاوتة، وتوقّعات الأسرة منهما أيضًا متفاوتة، فهما، إذًا، بحاجة إلى تربية متفاوتة، وأنّ العلاقة الجنوسية بين المدرسة والأسرة تستطيع أن توفّر انسجامًا أكبر بين بؤرتي التربية هاتين لتحقيق التربية الجنوسية.

11ـ النتيجة العامة

إذا توسّع نطاق البحث فشمل الأهداف والمحتوى والأسلوب

والموارد الإنسانية وأواليات التقويم والتقييم... إلخ، حينئذ يُطرح السؤال الآتي: هل ينبغي علينا أن نأخذ بالفوارق عبر تضمينها في النظام التربوي المشترك في إطار ملاحظات جزئية، أم علينا تصميم نظامين تربويين منفصلين للفتيات والفتيان؟ إذا اعتبرنا أنّ تبنّي الرأي الثاني ممكن وينطوي على مصلحة، فإنّ هذين النظامين سيكونان غصنين في شجرة واحدة؛ أو بعبارة أوضح: تنفخ الأهداف والسياسات المشتركة روح الوحدة في النظام التربوي للفتيات والفتيان، وهي بمثابة الأساس الذي يقف عليه النظامان التربويان.

من ناحية ثانية، إنّ مسؤولية تصميم هذين النظامين يجب أن تنهض بها جهة واحدة وبأسلوب متناسق ومنسجم تمامًا، بحيث في عين تمايزهما، يكمّل بعضهما بعضًا وتكون وجهتهما واحدة ويسعيان إلى تأمين مصالح المجتمع؛ على الرغم من أنّ الفوارق الداخلية لهذين النظامين الجزئيين -وهما من أجزاء النظام التربوي الجامع- قد تتجاوز النطاق الذي ذكرنا، لتشمل اتجاهات وفروعًا تخصّصية ومرونة النظام التعليمي وحالات من هذا النوع.

ملاحظات ختامية

قلنا إنّ الإسلام رسالة شمولية في الزمان والمكان؛ بمعنى أنّه يرى في نفسه الكفاءة والجدارة للقيام بأمور التربية في جميع الأعصار والأمصار والميادين. ولا يتيسّر تحقيق هذه الرسالة العظيمة إلّا بالاهتمام بالميادين التربوية، وكذا التوفيق بين البنى الثقافية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية والحقوقية.

إنّ الإدارة والهداية في هذه المجالات رهنٌ بتصميم برنامج جامع ومتناسق، وتأسيس شبكة مفهومية على جميع الصُّعُد. إنّنا نعيش عصرًا أخذ دوران عجلة العلم فيه شكلًا معقّدًا؛ وذلك بسبب اقتضاءات عصر الموجة العلمية الثالثة من منافسة وتسليع وتشبيك وتجارتية ومجازية، وتمضي هذه العجلة نحو نزع الاعتبار عن المفاهيم والقيم الثابتة والمعاني الراسخة[1]. ومن نتائج هذا العصر هلامية رسالته والبنية السيّالة للعلاقات الأسرية والأخلاق، وخاصة الأخلاق الجنسية والهوية الأنثوية والذكورية.

في هذه الحقبة، تتحقّق فكرة علمنة التربية أكثر من أيّ وقت مضى، ويُنزع الاعتبار عن الأنظمة والقيم والأدوار التي أكّد الدين على ثباتها،

---

(1) مقصود فراست خواه، دانشگاه وآموزش عالي: منظرهاى جهانى ومسئله هاى ايرانى، ص195ـ217.

بحجج الجهود الفردية والتصدّي للقدرية. وينظر المختصّون في العلوم الإنسانية من منطلق الآراء الحتمية في فلسفة التاريخ إلى هذه التحوّلات على أنّها المسير المحتوم للمجتمع الإنساني، وهم بصدد تهيئة خطة لعسكرة التعليم ليجعلوا من المتربّين على درجة من السيّالية بحيث كلما زادت وتيرة التحوّلات الاجتماعية واكبوا تلك التحوّلات بسرعة ومرونة أكبر[1].

وهنا نتساءل: هل نحن أيضًا نؤمن بحتمية التاريخ أم نعتقد بأنّ التحوّلات الأساسية الاجتماعية والتاريخية رهنٌ بإرادة الإنسان وتوجّهاته؟ إذا اعتقدنا بالرأي الثاني[2] فالتعاطي البنّاء مع الظروف الجديدة سيكون وقفًا على الجهود الأساسية في العلاقات الثقافية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية وفي مقدّمتها جميعًا إصلاح النظام التربوي. ترتكز هذه الإصلاحات، من جهة، على الأسس الراسخة والخالدة للدين والعقل. ومن جهة ثانية، تأخذ بالاعتبار الظروف الراهنة والمستقبلية. إذا كان الكلام اليوم عن التواشج بين الجامعة والدوائر الاقتصادية والتجارة بالعلم، فعلينا أن نتوقّع في المستقبل القريب تطبيق الفكرة نفسها بالنسبة إلى مدارسنا العامة أيضًا، وحينئذ سيتكيّف جميع أبنائنا أكثر من أيّ وقت مضى لخدمة تلك الدوائر الاقتصادية، ما لم يهبّ المثقفون والمؤسسات التربوية إلى إصلاح الوضع السائد.

وهنا نقول سلفًا إنّ متابعة مشروع إعادة النظر في النظام التربوي على أساس النظرة الأسرية والجنوسية والقيام بإصلاحات جوهرية في النظام التربوي الموجود أمر جدّ مشكل ومحفوف بالمخاطر. ومن هذه المشاكل والمخاطر نذكر:

---

(1) انظر: ألفين تافلر، شوك آينده، ص415.

(2) انظر: سورة الرعد: الآية 11: ﴿إِنَّ ٱللَّهَ لَا يُغَيِّرُ مَا بِقَوۡمٍ حَتَّىٰ يُغَيِّرُواْ مَا بِأَنفُسِهِمۡ﴾.

أولًا: غياب فلسفة تربوية: لئن افتقد الأساس الذي قامت عليه فلسفة التربية الرسمية ومعايير النهوض بالتربية إلى الرؤى الإسلامية، فقد مهّد ذلك لبروز وجهات نظر متناقضة وغير علمية وسيادة الغموض والتلبّس بالشعارات. وللقضاء على هذه المشكلة يتم وصل قسم الاختصاص في المؤسسة التربوية الرسمية بالأقسام التخصصية في الحوزة والجامعات. ومن المتطلبات الأساسية لوضع فلسفة تربوية هي استحداث معاهد للتربية وإنجاز أبحاث تستشرف المستقبل وتشكيل حلقات علمية.

ثانيًا: مشاكل تخصّصية: من حيث إنّ نشأة العلوم الإنسانية قد حصلت في كنف البارادايم الحداثوي، وأنّ مفاهيمها وتعاريفها وأوصافها ونظرياتها وقضاياها مُغرضة، فإنّنا نتوقّع، سلفًا، أن تبدي المحافل المتخصّصة ردّة فعل تجاه الأفكار والمشاريع الحديثة -التي لا تتناغم مع الأجواء السائدة في العلوم الاجتماعية والتربوية- وأن تتصدّى للكلشيهات من قبيل «إعادة إنتاج العلاقات التقليدية في العصر الحداثوي»، و«القدرية»، «الأصولية الجديدة» و«التحجّر والرجعية».

ثالثًا: المشاكل السياسية: يُتوقّع حصول هذه المشاكل من جهات عدّة: من قبل الدوائر التجارية الكبرى التي ترى في إعادة إنتاج الأسرة الإسلامية والاهتمام بالعلاقات الجنوسية والأخلاقية تناقضًا للمصالح الاقتصادية؛ ومن قبل الفاعلين النسويين الذين يرون أنّ إصلاح النظام التربوي يعني ضياع جهودهم على مدى الخمسين سنة الأخيرة؛ من قبل بعض الأحزاب والجماعات السياسية التي تعتبر مماشاة المجتمع العالمي تندرج ضمن توجّهاتها؛ ومن قبل مجموعة من النساء والرجال الذين تماهوا مع النظام التربوي الرسمي وغير الرسمي الحالي، وتكيّفوا مع القيم الحداثوية وما بعد الحداثوية.

في ظلّ هذه الظروف يمكن متابعة الابحاث والدراسات بنظرة

منفتحة؛ ولكن ينبغي القيام بالإصلاحات العملية بشكل تدريجي وهادئ طبقًا للدراسات السابقة وبعد تغذيتها من المراحل السابقة. على سبيل المثال، على الرغم من أنّ الهدف النهائي هو وضع نظام تربوي جامع، ولكن يمكن على المدى القصير أن نركّز على تدوين نصوص تعنى بالتعليم في مرحلة البلوغ، والأخلاق والمهارات الجنوسية، وأن نستحدث على المدى المتوسط فروعًا دراسية تتناسب مع الجنوسة والأسرة في مرحلة الدراسة الثانوية والجامعة.

في الختام، ثمّة نقطة مهمة نلحّ على طرحها وهي: إذا سلّمنا بأنّ البنى العمودية في صنع القرار سوف تصاب بالوهن والضعف في عصر الموجة العلمية الثالثة، وبأنّ المؤسسات التي كانت في الماضي مسؤولة عن وضع السياسات وتشريع القوانين والخطط لإدارة وتوجيه المسار التربوي الرسمي، ستواجه منافسين كثرًا وخطرين، فالنتيجة المستحصلة أنّ على المؤسسات الدينية المتخصّصة والخبراء المشفقين والأسر أن يهيّئوا أنفسهم للدخول في أجواء تنافسية -تكون المرجعيات القديمة قد فقدت بريقها نوعًا ما وظهرت مرجعيات متعدّدة ومتنوعة- أجواء يجب أن تتّسم بالعظمة والقدرة، كيما يصبحوا منافسين أشدّاء للمنافسين الجدد، وقادرين على تشكيل تيار للمقاومة الثقافية قوي ومتعالٍ يقف بوجه التيار العالمي التسلّطي -الذي يمضي صوب عولمة القيم الغربية-؛ تيار يضع صيانة الأصول الإسلامية والتغلّب على العلاقات السائدة شرطًا مسبقًا لسعادة البشرية في العصر الراهن.

المصادر والمراجع

1 ـ **«بازتوليد خانوداه ايرانى»** (بيان تحليلي صادر عن مكتب دراسات المرأة بمناسبة يوم المرأة)، مركز نشر هاجر، قم، 2009م.

2 ـ **«زن، خانواده، سياست، مسئوليت ها، نگرانى ها وبايسته ها»**، مجلة: حوراء، العدد 34، نيسان 2010م.

3 ـ إبراهيم بن علي الكفعمي، **البلد الأمين والدرع الحصين**، مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، بيروت، 1418هـ.

4 ـ ــــــــــــــــ، **المصباح: جُنّة الأمان الواقية وجنّة الإيمان الباقية**، منشورات دار الرضي (زاهدي)، ط2، قم، 1405هـ.

5 ـ أبو القاسم علي دوست، **فقه ومصلحت**، سازمان انتشارات پژوهشگاه وانديشه اسلامى، طهران، 2009م.

6 ـ إتمار ويس، **مبانى جامعه شناسى ورزش**، ترجمة: كرامت الله راسخ، لا نا، طهران، 2010م.

7 ـ أحمد صافي، **آموزش وپرورش ابتدايى، راهنمايى، تحصيلى ومتوسطه**، موسسه سمت، طهران، 2000م.

8 ـ أحمد كسروي تبريزي، **تاريخ مشروطه ايران**، منشورات امير كبير، ط18، طهران، 1997م.

9ـ أحمد گل محمدي، **جهانى شدن، فرهنگ، هويت**، لا نا، طهران، 2002م.

10ـ آدام بورسوا، «**افول اخلاقى أمريكا**»، مجلة: سياحت غرب، العدد 17، تشرين الثاني 2004م.

11ـ آدم كوپر، **توهّم فرهنگ ها، گفت وگوهايى درباره انسان وفرهنگ**، جمع وترجمة: ناصر فكوهي، انتشارات فرهنگ جاويد، طهران، 2010م.

12ـ إدوارد برمن، **كنترل فرهنگ: نقش بنيادهاى كارنگى فورد وراكفلر در سياست خارجى أمريكا**، ترجمة: حميد إلياسي، لا نا، طهران، 1987م.

13ـ آر. إسمال، «**پديدار شناسى ووجود گرايى**»، في: سعيد بهشتي (جمع وترجمة وتأليف)، **زمينه اى براي بازشناسى ونقّادى فلسفه تعليم وتربيت در جهان غرب**، انتشارات اطلاعات، طهران، 2007م.

14ـ إرنست كاسيرر، **فلسفه روشنگرى**، ترجمة: يد الله موقهن، انتشارات نيلوفر، طهران، 1991م.

15ـ إريك فروم، **بحران روان كاورى**، ترجمة: أكبر تبريزي، انتشارات فيروزه، طهران، 1995م.

16ـ ــــــــــــــ، **جزم انديشى مسيحى وجستارهايى در مذهب، روان شناسى وفرهنگ**، ترجمة: منصور گودرزي، انتشارات مرواريد، طهران، 1999م.

17ـ أس. إي. فراست، **درس هاى اساسى فلاسفه بزرگ**، ترجمة: منوچهر شادان، انتشارات بهجت، طهران، 2006م.

18ـ أفسانه نجم آبادي، «**فضاى تنگ ناسازگارى زن ايرانى در دهه انقلاب**»، مجلة: نيمه ديگر، الجزء الثاني، 1989م.

19 ـ أفلاطون، **الجمهورية**، ترجمة: فؤاد روحاني، شركت انتشارات علمی وفرهنگی، ط12، طهران، 2009م.

20 ـ أكبر علي وردي نيا ومحمود شارع پور ومهدي ورمزيار، «**سرمایه اجتماعی خانواده وبزهکاری، زن در توسعه وسیاست**»، مجلة: پژوهش زنان، العدد 21، صيف 2008م.

21 ـ ألفين تافلر، **شوك آينده**، ترجمة: حشمت الله كامراني، نشر علم، طهران، 2004م.

22 ـ ــــــــــ، **موج سوم**، ترجمة: شهين دخت خوارزمي، انتشارات فاخته، ط12، طهران، 1998م.

23 ـ آلن پيز وباربارا پيز، **آنچه زنان ومردان نمی دانند: حقایقی درباره برقراری ارتباط با جنس مخالف**، ترجمة: زهرا افتخاري، انتشارات نسل نو انديش، طهران، 2005م.

24 ـ ــــــــــ، **چرا مردان به حرف زنان گوش نمی دهند وچرا زنان زیاد حرف می زنند وبد پارك مي كنند؟**، ترجمة: محسن جده دوستان وآذر محمودي، انتشارات اشاره، ط3، طهران، 2004م.

25 ـ إليزابيت بدانتر، **زن ومرد**، ترجمة: سرور شيوا رضوي، انتشارات دستان وهاشمي، طهران، 1998م.

26 ـ إليزابيث أم. كينگ، **نقش آموزش زنان در توسعه اقتصادی**، ترجمة: غلام رضا آزاد أرمكي، منشورات روشنگران ومطالعات زنان، طهران، 1997م.

27 ـ أم البنين چابكي، «**آموزش وجنسيت در ایران**»، فصلية: مطالعات زنان، العدد 2، صيف وخريف 2003م.

28 ـ أم. سارا روزنثال، **زن وافسردگی**، ترجمة: نويدا هاديان، انتشارات ويژه نشر، طهران، 2005م.

29 ـ أميد حاتمي، «**مشاركت أمريكايي-خاورميانه اى**»، مجلة: پگاه حوزه، العدد 82، كانون الثاني، 2002م.

30 ـ إميل دوركهايم، **درباره تقسيم كار اجتماعى**، ترجمة: باقر برهام، نشر مركز، تصحيح ثانٍ، طهران، 2002م.

31 ـ أنـدرو إدگـار وبيتر سجويك وآخـرون، **مفاهيم كليدى در نظريه فرهنگى**، ترجمة: ناصر الـديـن علي تقويان، مكتب التخطيط الاجتماعي والـدراسـات الثقافية فـي وزارة العلوم والأبـحـاث والتكنولوجيا، طهران، 2008م.

32 ـ أندرو هي وود، **درآمدى بر ايدئولوژى هاى سياسى (از ليبراليسم تا بنيادگرايى دينى)**، ترجمة: محمد رفيعي مهر آبادي، چاپ ونشر وزارت خارجه ايران، طهران، 2000م.

33 ـ أندريه ميشيل، **پيكار با تبعيض جنسى**، ترجمة: محمد جعفر پوينده، موسسه منشورات نگاه، طهران، 1997م.

34 ـ ــــــــــــــــ، **جامعه شناسى خانـواده وازدواج**، ترجمة: فرنگيس اردلان، منشورات جامعة طهران، طهران، 1975م.

35 ـ أندريه ميشيل، ومارينا، سارا، «**ميشل وژان: خانواده در گذشته وحال اروپا**»، مجلة: پيام يونسكو، العدد 231، تموز 1991م.

36 ـ أنطوني گيدنز، «**چشم انداز خانواده**»، ترجمة: محمد رضا جلايي پور، مجلة: آفتاب، العدد 29، أيلول 2003م.

37 ـ ــــــــــــــــ، **جامعه شناسى**، ترجمة منوچهر صبوري كاشاني، لا نا، ط3، طهران، 1997م.

38 ـ ــــــــــــــــ، **جامعه شناسى**، ترجمة: حسن چاوشيان، لا نا، ط4، طهران، 2010م.

39 ـ أنطونيو مورينو، **يونگ، خدايان وانسان مـدرن**، ترجمة: داريوش مهرجويي، نشر مركز، ط4، طهران، 2007م.

40 ـ بـارون كوهن، **زن چيست؟ مرد كيست؟ تفاوت هاى اساسى زن ومرد**، ترجمة: گيسو ناصري، منشورات پول، طهران، 2005م.

41 ـ بدر الملوك بامداد، **زن ايرانى از انقلاب مشروطيت تا انقلاب سفيد**، منشورات ابن سينا، طهران، 1969م.

42 ـ **بررسى وضعيت تربيت بدنى در سـال 1384**، قسم الـدراسـات والأبحاث في المنظمة الوطنية للشباب، طهران، لا تا.

43 ـ بشري دل ريش، **زن در دوره قاجار**، منشورات القسم الفنية في منظمة الإعلام الإسلامي، طهران، 1997م.

44 ـ بنوات گـرو، **زنـان از ديـد مـردان**، ترجمة: محمد جعفر پوينده، انتشارات جامى، طهران، 1999م.

45 ـ **بنيان نظرى تحوّل راهبردى در نظام تربيت رسمى وعمومى جمهورى اسلامى ايـران: مـورد تأييد كلى شـوراى عالى آمـوزش وپـرورش**، الأمانة العامة للمجلس الأعلى للتربية والتعليم في وزارة التربية والتعليم، شباط 2009م.

46 ـ پاملا أبوت وكلر والاس، **جامعه شناسى زنان**، ترجمة: منيجه نجم عراقي، لا نا، ط2، طهران، 2002م.

47 ـ پري شيخ الاسلامي، **زن در ايران وجهان**، لا نا، طهران، 1972م.

48 ـ پوران فرّخ زاد، **دانشنامه زنان فرهنگ ساز ايران وجهان**، منشورات زرياب، طهران، 1999م.

49 ـ تانيا أل. گرين، **«آموزش در خانه ومنافع آن»**، مجلة: سياحت غرب، العدد 35، حزيران 2006م.

50 ـ تد هالستيد، **«سياستى براى نسل ايكس»**، مجلة: سياحت غرب، العدد 18، كانون الثاني 2004م.

51 ـ تقي آزاد أرمكي (حوار)، **«خانواده وآسيب شناسى مطالعات خانواده در ايـران»**، في كتاب: جعفر حق شناس (إعـداد)، **آسيب شناسى**

خانواده (مجموعة مقالات)، مركز شؤون المرأة والأسرة في ديوان رئاسة الجمهورية، طهران، 2009م.

52 ـ تقي آزاد أرمكي، **جامعه شناسى خانواده ايرانى**، موسسه سمت، طهران، 2007م.

53 ـ جان كارترايت، **تكامل ورفتار انسان**، ترجمة: بهزاد سروري، منشورات الجهاد الجامعي في جامعة مشهد، مشهد، 2008م.

54 ـ جانت شيبلي هايد، **روان شناسى زنان: سهم زنان در تجربه بشرى**، ترجمة: أكرم خمسة، نشر آگه (ارجمند)، طهران، 2005م.

55 ـ جعفر بن حسن (المحقّق الحلي)، **شرائع الإسلام في مسائل الحلال والحرام**، مؤسسة اسماعيليان، ط2، قم، 1408هـ.

56 ـ جمشيد بهنام، **تحولات خانواده: پويايى خانواده در حوزه هاى فرهنگى گوناگون**، ترجمة: محمد جعفر پوينده، منشورات ماهى، طهران، 2004م.

57 ـ جميلة علم الهدى وداوود طهماسب زادة شيخلار، **«عشق به عنوان برنامه درسى پوچ»**، فصلية: مطالعات برنامه درسى، العدد 11، شتاء 2008م.

58 ـ جميلة علم الهدى، **«جنسيت در تربيت اسلامى»**، فصلية: تربيت اسلامى، العدد 8، خريف 2004م.

59 ـ ــــــــــــــــ، **«مناسبات تربيتى خانوداه ودولت»**، فصلية: خانوداه پژوهشى، العدد 17، ربيع 2009م.

60 ـ ــــــــــــــــ، **بررسى مبانى نظرى آموزش جهان**، منشورات جامعة الشهيد بهشتي، طهران، 2007م.

61 ـ ــــــــــــــــ، **نقش جريان روشن فكرى در سكولاريسم تربيتى**، مؤسسة دانش واندیشه معاصر الثقافية، طهران، 2001م.

62- جنيف لويد، **عقل مذكر: مردانگی وزنانگی در فلسفه غرب**، ترجمة: محبوبة مهاجر، لا نا، طهران، 2001م.

63- جورج ريتزر، **نظريه جامعه شناسی در دوران معاصر**، ترجمة: محسن ثلاثي، منشورات علمی، طهران، 1998م.

64- جورج فريدريك نلر، **آشنائی با فلسفه آموزش وپرورش**، ترجمة: فريدون بازرگان ديلمقاني، موسسه سمت، ط6، طهران، 2008م.

65- جولي مرتوس، **آموزش حقوق انسانی زنان ودختران: اقدام محلی، تغيير جهانی**، ترجمة: فريبرز مجيدي، منشورات دنيای مادر، طهران، 2003م.

66- جون ستيورات ميل، **انقياد زنـان**، ترجمة: علاء الدين طباطبائي، منشورات هرمس، طهران، 2000م.

67- جي. جي. كامبليس، «**تاريخ فلسفه تعليم وتربيت**»، في: سعيد بهشتي (جمع وترجمة وتأليف)، **زمينه ای برای بازشناسی ونقّادی فلسفه تعليم وتربيت در جهان غرب**، منشورات اطلاعات، طهران، 2007م.

68- ـــــــــــــــ، **تاريخ فلسه تعليم وتربيت، زمينه ای برای بازشناسی ونقادی فلسفه تعليم وتربيت در جهان غرب**، جمع وترجمة وتأليف: سعيد بهشتي، منشورات اطلاعات، طهران، 2007م.

69- جيمس سي. دابسون (حوار)، «**خانواده در بحران**»، مجلة: سياحت غرب، العدد 30، كانون الثاني 2005م.

70- جين فريدمن، **فمينيسم**، ترجمة: فيروزه مهاجر، منشورات آشيان، طهران، 2002م.

71- جينا لمبروزو فره رو، **روح زن**، ترجمة: پري حسام شه رئيس، منشورات دانش، التصحيح الثاني، طهران، 1990م.

72- جيني بنجامين، «**دختران وپسران وتفاوت های واقعی**»، ترجمة: زهرة ملكي، مجلة: پيوند، العدد 253، تشرين الأول، 2000م.

73ـ حسن بقائي وكاميار قهرماني فرد، «**جهانى شدن مصرف گرايى ونقش آموزش وپرورش در اصلاح الگوى مصرف**»، شهرية: مهندسى فرهنگى، العددان 37ـ38، شباط وآذار، 2009م.

74ـ حسن بن أبي الحسن الديلمي، **إرشاد القلوب إلى الصواب**، منشورات الشريف الرضي، قم، 1412هـ.

75ـ حسن رضا زين آبادي، «**رهبران تحوّل بخش در مدرسه: مديران زن يا مديران مرد؟، زن در توسعه وسياست**»، مجلة: أبحاث المرأة، العدد 29، صيف 2010م.

76ـ حسن طغرانگار، **حقوق سياسى-اجتماعى زنان، قبل وبعد از پيروزى انقلاب اسلامى**، منشورات مركز وثائق الثورة الإسلامية، طهران، 2004م.

77ـ حسين بستان نجفي، **نابرابرى وستم جنسى از ديدگاه اسلام وفمينيسم**، منشورات معهد الحوزة والجامعة، قم، 2003م.

78ـ حسين بن عبد الله (ابن سينا)، **تدابير المنازل أو السياسات الأهلية**، مكتبة الفلاح، بغداد، 1347هـ.

79ـ حسين بن محمد تقي (النوري)، **مستدرك الوسائل ومستنبط المسائل**، مؤسسة آل البيت لإحياء التراث، قم 1408هـ.

80ـ حسين علي منتظري نجف آبادي، **دراسات في ولاية الفقيه وفقه الدولة الإسلامية**، نشر تفكّر، ط2، قم، 1409هـ.

81ـ حمزة گنجي، **روان شناسى تفاوت هاى فردى**، مؤسسة منشورات بعثت، ط11، طهران، 2003م.

82ـ حميد عضدان لو، **آشنايى با مفاهيم اساسى جامعه شناسى**، لا نا، طهران، 2005م.

83ـ حميرا مشير زادة، **از جنبش تا نظريه اجتماعى: تاريخ دو قرن فمينيسم**، نشر وپژوهش شيرازه، طهران، 2003م.

84 ـ ـــــــــــــــ، **جنبش زنـان در غـرب وپيامـدهـاى آن در محيط آكادميك، زن، دانشگاه، فـرداى بهتر (مجموعه مقالات وگـزارش ها)**، مكتب الدراسات والتخطيط الثقافي والاجتماعي في قسم الشؤون الثقافية والاجتماعية في وزارة العلوم والأبحاث والتكنولوجيا، طهران، 2000م.

85 ـ **خانواده ومصرف كالاهاى فرهنگى جديد** (البيان الصادر عن مكتب دراسـات المرأة بمناسبة يوم المرأة)، مركز منشورات هاجر، قم، 2010م.

86 ـ خسرو باقري نوع پرست، «**تربيت دينى در برابر چالش قرن بيست ويكم**»، فصلية: تربيت اسلامى، العدد 3، خريف 2000م.

87 ـ داوود حسيني نسب، «**نقش آموزى جنسيت وتفاوت هاى جنسيت در كودكان**»، دورية: كلية الآداب والعلوم الإنسانية في جامعة تبريز، العددان 146ـ147، ربيع وصيف 1993م.

88 ـ دايان هيلز، «**آيا راست است كه جنسيت بر نحوه فكر كردن تأثير مي گذارد؟**»، ترجمة: علي حبيبي، مجلة: زنان، العدد 58، كانون الأول 1999م.

89 ـ دوريـن كيمورا، «**تفاوت هاى كاركرد مغز در زن ومـرد**»، ترجمة: سپيده گوران، مجلة: جامعه سالم، العدد 8.

90 ـ دي. سي. فيليپس، **فلسفه تعليم وتربيت: ديدگاه هاى اروپاى غربى، زمينه اى براى بازشناسى ونقّادى فلسفه تعليم وتربيت در جهان غرب**، جمع وترجمة وتأليف: سعيد بهشتي، منشورات اطلاعات، طهران، 2007م.

91 ـ ديفيد پي. إريكسون، «**مسائل فلسفى در تعليم وتربيت**»، في: سعيد بهشتي (جمع وترجمة وتأليف)، **زمينه اى براى بازشناسى ونقّادى فلسفه تعليم وتربيت در جهان غرب**، منشورات اطلاعات، طهران، 2007م.

92ـ ديفيد ج. چيل، **خانواده ها در دنياى امروز**، ترجمة: محمد مهدي لبيبي، منشورات افكار، طهران، 2009م.

93ـ راضية ظهره وند، «**تحقق آموزش وپرورش حساس به جنسيت در برنامه ريزى آموزشى دوره آموزشه عمومى**»، فصلية: تعليم وتربيت، العدد 87، خريف 2006م.

94ـ رسول رباني وياسر رستگار، «**جوان: سبك زندگى وفرهنگ مصرفى**»، شهرية: مهندسى فرهنگى، العددان 23ـ24، كانون الأول وكانون الثاني 2007ـ 2008م.

95ـ رضا رمضان نرگسي، «**سير تجدّد زدگى نظام آموزش دختران در ايران معاصر**»، مجلة: حوراء، العدد 9، كانون الثاني 2004م.

96ـ رضا رمضان نرگسي، «**طوبى آزموده: پيش گام تأسيس مدارس جديد دخترانه**»، مجلة: حوراء، العدد 16، أيلول تشرين الأول 2005م.

97ـ روبرت وايت دوغلاس وفيونا هاينس، **جرم وجرم شناسى** (متن درسى نظريه هاى جرم وكجروي)، ترجمة: علي سليمي ومحسن كارخانه وفريد مخاطب قمي، منشورات پژوهشكده حوزه ودانشگاه، طهران، 2004م.

98ـ روجيه پيره، **روان شناسى اختلافى زن ومرد**، ترجمة: محمد حسين سروري، منشورات جان زاده، طهران، 1991م.

99ـ روح الله الخميني، **كتاب البيع**، إعداد ونشر مؤسسة تراث الإمام الخميني (ره)، طهران، 1421هـ.

100ـ روزماري تانگ، **نقد ونظر: درآمدى جامع بر نظريه هاى فمينيستى**، ترجمة: منيجه نجم عراقي، لا نا، طهران، 2008م.

101ـ رؤيا منجم، **زن ـ مادر: نگاهى متفاوت به مسئله زن**، نشر كتاب مس، ط2، طهران، 2005م.

102 ـ ريتا إل. أتكينسون وآخرون، **زمينه روان شناسى هيلگارد**، ترجمة: محمد نقي براهني وآخرين، منشورات رشد، طهران، 2005م.

103 ـ ريتشارد جنكيز، **هويت اجتماعى**، ترجمة: تورج يار احمدي، نشر وپژوهش شيرازه، طهران، 2002م.

104 ـ ريك ولفورد، **فمينيسم، مقدمه اى بر ايدئولوژى هاى سياسى**، ترجمة: محمد قائد، نشر مركز، طهران، 1996م.

105 ـ زهرة عطائي آشتياني، «**زيبايى شناسى در تحليل جنسيتى فمينيسم**»، مجلة: كتاب زنان، العدد 32، صيف 2006م.

106 ـ زيگمونت بامن، «**مدرنيته، مدرنيته ومدرنيسم**»، في: حسين علي نوذري (جمع وترجمة)، **مجموعة مقالات في السياسة والثقافة والنظرية الاجتماعية**، منشورات نقش جهان، طهران، 2000م.

107 ـ زين الدين بن علي (الشهيد الثاني)، **الروضة البهية في شرح اللمعة الدمشقية**، مكتبة الداوري، قم، 1410هـ.

108 ـ ــــــــــــ، **مسالك الأفهام إلى تنقيح شرائع الإسلام**، مؤسسة المعارف الإسلامية، قم، 1413هـ.

109 ـ ستيفاني گرت، **جامعه شناسى جنسيت**، ترجمة: كتايون بقائي، نشر ديگر، طهران، 2001م.

110 ـ ستيفن آر. كاوي، **هفت عادت خانواده هاى كامروا**، ترجمة: شاهرخ مكوند حسيني وداوود محب علي، منشورات رشد، طهران، 2001م.

111 ـ سعيد بهشتي (جمع وترجمة وتأليف)، **زمينه اى براى بازشناسى ونقّادى فلسفه تعليم وتربيت در جهان غرب**، منشورات اطلاعات، طهران، 2007م.

112 ـ سعيد بهشتي ومريم أحمدي نيا، «**تبيين وبررسى نظريه تربيتى**

فمينيسم ونقد آن از منظر تعليم وتربيت اسلامى»، فصلية: تربيت اسلامى، العدد 3، خريف وشتاء 2006م.

113ـ سهيلا ترابي فارساني، **اسنادى از مدارس دختران از مشروطه تا پهلوى**، منشورات منظمة الوثائق الوطنية الإيرانية، طهران، 1999م.

114ـ سهيلا هاشمي ومهرناز شهر آراي، «**بررسى باورها وارزش هاى دانش هاى دانش آموزان، خانواده وكتاب هاى درسى درباره تساوى جنسيت**»، فصلية: مطالعات زنان، العدد 17، خريف 2008م.

115ـ سوزان جيمس، **فمينيسم ودانش هاى فمينيستى** (ترجمة ونقد: عدد من مقالات موسوعة روتليج الفلسفية)، مكتب دراسات المرأة، قم، 2003م.

116ـ سوزان گولومبوك ورابين فيوش، **رشد جنسيت**، ترجمة: مهرناز شهر آراي، منشورات ققنوس، طهران، 1998م.

117ـ سوزان مولر آكين، **زن از ديدگاه فلسفه سياسى غرب**، ترجمة: نادر نوري زاده، منشورات قصيده سرا ومنشورات روشنگران ودراسات المرأة، طهران، 2004م.

118ـ سوسن سيف وآخرون، **روان شناسى رشد 1**، موسسه سمت، تصحيح ثانٍ، ط8، طهران، 1998م.

119ـ سيد قطب، **في ظلال القرآن**، دار الشروق، ط17، بيروت والقاهرة، 1412هـ.

120ـ سيغموند فرويد، **روان كاوى براى همه**، ترجمة: هاشم رضي، منشورات پيروز، طهران، لا تا.

121ـ سيما بوذري، **جايگاه زنان در آموزش عالى از ديدگاه آمار، توسعه مشاركت زنان در آموزش عالى**، إعداد: صديقه شكورى راد، مكتب الدراسات والتخطيط الثقافي والاجتماعي في وزارة العلوم والأبحاث والتكنولوجيا، طهران، 2001م.

122 ـ سيمون دو بوفوار، **الجنس دوم**، ترجمة: قاسم صنعوي، منشورات توس، تصحيح ثاني، ط4، طهران، 2001م.

123 ـ شارون بگلي، «**چرا مردان وزنان، متفاوت فكر مى كنند؟**»، ترجمة: مرسده سميعي، مجلة: جامعه سالم، العدد 21، 1995م.

124 ـ شكوه نوابي نجاد، «**روان شناسى زن ومرد**»، مجلة: پيوند، الأعداد 189 ـ 191، 1995م.

125 ـ طوني گرنت، **زن بودن: به زنانگى خود تحقّق بخشيد وعشق را پيدا كنيد**، ترجمة: فروزان گنجي زاهد، منشورات ورجاوند، طهران، 2002م.

126 ـ عبد الحسين ناهيد، **زنان ايران در جنبش مشروطه**، نشر احياء، تبريز، 1981م.

127 ـ عبد الرسول بيات وآخـرون، **فرهنگ واژه ها**، موسسه انديشه فرهنگ دينى، ط2، قم 2002م.

128 ـ عبد الكريم سروش، **روشن فكرى ودين دارى**، نشر پويه، طهران، 1968م.

129 ـ عبد الله جوادي آملي، **زن در آينه جلال وجمال**، مركز انتشارات اسراء، تصحيح ثانٍ، ط12، قم، 2006م.

130 ـ علي أكبر شعاري نجاد، **فرهنگ علوم رفتارى**، منشورات امير كبير، طهران، 1985م.

131 ـ ــــــــــــــــــ، **فلسفه آموزش وپرورش**، منشورات امير كبير، ط8، طهران، 2007م.

132 ـ علي أكبر مهدي، «**برنامه هاى ايجابى وسهميه بندى جنيستى**»، مجلة: زنان، العدد 120، نيسان 2005م.

133 ـ علي بن الحسين السجاد (ع)، **الصحيفة السجادية**، مكتب منشورات الهادي، قم، 1997م.

134 ـ علي بن محمد علي الطباطبائي، **رياض المسائل في تحقيق الأحكام بالدلائل**، تصحيح: محمد بهره مند ومحسن قديري وكريم أنصاري وعلي مرواريد، مؤسسة آل البيت لإحياء التراث، قم، 1418هـ.

135 ـ علي رضا صادق زادة وآخرون، **فلسفه تربيت: چهارچوب نظرى ساما ن دهى وهدايت انواع تربيت در جمهورى اسلامى ايران**، فريق عمل تدوين الوثيقة الوطنية للتربية والتعليم، التصحيح الحادي عشر، نيسان 2009م.

136 ـ علي رضا علوي تبار، «**نو انديشى دينى وفقه زنان**»، مجلة: زنان، العدد 58، كانون الأول 1999م.

137 ـ علي علاقه بند، **جامعه شناسى آموزش وپرورش**، منشورات روان، ط42، طهران، 2007م.

138 ـ ف. فيليب رايس، رشد انسان: **روان شناسى رشد از تولّد تا مرگ**، ترجمة: مهشيد فروغان، منشورات ارجمند (نسل فردا)، تصحيح رابع، ط2، طهران، 2008م.

139 ـ فرامرز رفيع پور، **توسعه وتضاد: كوششى در جهت تحليل انقلاب اسلامى ومسائل اجتماعى ايران**، الشركة المساهمة للنشر، ط4، طهران، 2000م.

140 ـ فرانكلين لوفان بومر، **جريان هاى بزرگ در تاريخ انديشه غربى: گزيده آثار بزرگ در تاريخ انديشه اروپاى غربى از سده هاى ميانه تا امروز**، ترجمة: حسين بشيريه، منشورات مركز إعادة اكتشاف الإسلام وإيران، ط2، طهران، 2003م.

141 ـ فريدريك إنجلز، **منشأ خانواده: مالكيت خصوصى ودولت**، ترجمة: خسرو پارسا، منشورات جامى، طهران، 2001م.

142 ـ فصلية مطالعات راهبردي زنان، العدد 46 (عدد خاص بالعدالة الجنسية)، شتاء 2009م.

143 ـ الفضل بن حسن الطبرسي، **مجمع البيان في تفسير القرآن**، منشورات ناصر خسرو، ط3، طهران، 1993م.

144 ـ ــــــــــــــــ، **مكارم الأخلاق**، منشورات الشريف الرضي، ط4، قم، 1412هـ.

145 ـ فيفين بار، **جنسيت وروان شناسى اجتماعى**، ترجمة: حبيب أحمدي وبيتا شايق، منشورات نويد شيراز، شيراز، 2004م.

146 ـ كارل گوستاف يونگ، **انسان در جست وجوى هويت خويشتن**، ترجمة: محمود بهفروزي، نشر گلبان، طهران، 2001م.

147 ـ كارن جي. كارلسون وآخرون، **بهداشت روانى زنان**، ترجمة: خديجة أبو المعالي وآخرين، منشورات ساوالان، طهران، 2000م.

148 ـ كارولين كورسماير، **فمينيسم وزيبايى شناسى (زن در تحليل ها وديدگاه هاى زيبايى شناختى)**، ترجمة: افشنگ مقصودي، منشورات گل آذين، طهران، 2008م.

149 ـ كارولين گراگليا، **آرامش در خانه: فمينيسم در أمريكا تا سال 2003م**، ترجمة: معصومة محمدي، مكتب نشر معارف، طهران، 2006م.

150 ـ كريستين دلفي، «**باز انديشى در مفاهيم جنس وجنسيت**»، في: مريم خراساني، **فمينيسم وديدگاه ها (مجموعه مقالات)**، منشورات روشنگران ودراسات المرأة، طهران، 2006م.

151 ـ كريستينا هوف سومرز، **پسران قربانيان فمينيسم، فمينيسم در أمريكا تا سال 2003م**، ترجمة: معصومة محمدي وپروين قائمي ومسعود أكبرية، مكتب منشورات معارف، طهران، 2004م.

152 ـ كورش فتحي واجارگاه، **برنامه درسى به سوى هويت هاى جديد: شرحى بر نظريات معاصر برنامه درسى**، منشورات آييژ، طهران، 2007م.

153 ـ لارنس كهون، **متن هايى برگزيده از مدرنيسم تا پست مدرنيسم**، ترجمة وتصحيح: عبد الكريم رشيديان، لا نا، طهران، 2002م.

154 ـ لبيب بيضون، «**زن در اسلام**»، فصلية: نهج البلاغة، العددان 9ـ10، ربيع 2004م.

155 ـ لوفيل مونكي، «**آثار زيان بار فردى واجتماعى استفاده از كامبيوترها در آموزشگاه ها**»، مجلة: سياحت غرب، العدد 60، آب 2008م.

156 ـ لويس ألفرد كوزر وبرنارد روزنبرگ، **نظريه هاى بنيادى جامعه شناختى**، ترجمة: فرهنگ ارشاد، لا نا، طهران، 1998م.

157 ـ ماجد حرب، **ملامح المنهاج الخفيّ في صور كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية الدنيا في الأردن (منظور إيديولوجي)**، جامعة الزيتونة الأردنية الخاصة، قسم العلوم التربوية، الأردن، آذار 2007م.

158 ـ مارتين سگالن، **جامعه شناسى تاريخى خانوداه**، ترجمة: حميد إلياسي، ط2، نشر مركز، طهران، 1996م.

159 ـ مارغريت بي. ساترلند، «**آموزش مختلط در انگلستان**»، ترجمة: مريم رفيعي، مجلة حوراء، العدد 28.

160 ـ مانويل كاستلز، **عصر اطلاعات: اقتصاد، جامعه وفرهنگ**، ترجمة: حسن چاوشيان، منشورات طرح نو، ط3، طهران، 2003م.

161 ـ مايكل پين، **فرهنگ انديشه انتقادى از روشنگرى تا پسامدرنيته**، ترجمة: پيام يزدان جو، منشورات مركز، ط3، طهران، 2007م.

162 ـ مايكل گوريان، **يادگيرى متفاوت دخترها وپسرها**، ترجمة: مهدي قراچه داغي، منشورات پيك بهار، طهران، 2003م.

163 ـ محسن الطباطبائي الحكيم، **مستمسك العروة الوثقى**، مؤسسة دار التفسير، قم، 1416هـ.

164 ـ محسن جوادي، **مسئله بايد وهست: بحثى در رابطه ارزش وواقع**، مركز منشورات مكتب الإعلام الإسلامي في الحوزة العلمية بقم، قم، 1996م.

165 ـ محسن فيض كاشاني، **تفسير الصافي**، مكتبة الصدر، ط2، طهران، 1415هـ.

166 ـ محمد باقر المجلسي، **بحار الأنوار الجامعة لدرر أخبار الأئمة الأطهار**، دار إحياء التراث العربي، ط2، بيروت، 1403هـ.

167 ـ محمد بن الحسن الطوسي، **الاستبصار في ما اختلف من الأخبار**، دار الكتب الإسلامية، طهران، 1390هـ.

168 ـ ــــــــــــــ، **تهذيب الأحكام**، دار الكتب الإسلامية، ط4، طهران، 1407هـ.

169 ـ محمد بن حسن (الحر العاملي)، **تفصيل وسائل الشيعة إلى تحصيل مسائل الشريعة**، مؤسسة آل البيت (ع) لإحياء التراث، ط3، قم 1416هـ.

170 ـ محمد بن علي الصدوق، **من لا يحضره الفقيه**، مؤسسة النشر الإسلامي التابعة لجماعة المدرسين بقم المشرّفة، قم، 1404هـ.

171 ـ محمد بن مكي (الشهيد الأول)، **الدروس الشرعية في فقه الإمامية**، مكتب المنشورات الإسلامية التابع لجماعة المدرسين في الحوزة العلمية بقم، ط2، قم، 1417هـ.

172 ـ محمد بن يعقوب الكليني، **الكافي**، دار الكتب الإسلامية، ط4، طهران، 1407هـ.

173 ـ محمد تقي سبحاني، **الگوي جامع شخصيت زن مسلمان**، مكتب دراسات المرأة، ط2، قم، 2006م.

174 ـ محمد تقي مصباح يزدي، **نظريه حقوقى اسلام**، تحقيق ونگارش: محمد مهدي نادري قمي ومحمد مهدي كريمي نيا، مؤسسة الإمام الخميني للتعليم والأبحاث، قم، 2001م.

175 ـ محمد حسين الطباطبائي، **الميزان في تفسير القرآن**، مدرسة الأعلمي للمطبوعات، ط5، بيروت، 1983م.

176ـ محمد حسين پناهي، **جامعه شناسی مشارکت سیاسی زنان**، منشورات جامعة العلامة الطباطبائي، طهران، 2007م.

177ـ محمد رضا زيبائي نجاد، **تفاوت ها، هويّت ونقش هاي جنسيتى، هويت ونقش هاى جنسيتى** (مجموعة مقالات)، منشورات مركز شؤون المرأة والأسرة في ديوان رئاسة الجمهورية، طهران، 2009م.

178ـ محمد صادق رحمتي، **روان شناسى اجتماعي معاصر**، انتشارات سينا، قم، 1992م.

179ـ محمد فاضلي، **مصرف وسبك زندگى**، منشورات صبح صادق، قم، 2003م.

180ـ محمد كاظم الطباطبائي اليزدي، **العروة الوثقى**، مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، ط2، بيروت، 1409هـ.

181ـ محمد مجتهد شبستري (حوار)، «**زنان: كتاب وسنّت**»، مجلة: زنان، العدد 57، تشرين الأول 1999م.

182ـ محمود الآلوسي البغدادي، **روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني**، دار الكتب العلمية، بيروت، 1415هـ.

183ـ محمود شهابي، «**سبك هاى زندگى جهان وطنانه در ميان جوانان ايرانى ودلالت هاى سياسى آن**»، في: إبراهيم حاجياني (إعداد)، **الگوى سبك زندگى ايرانيان**، منشورات مركز الدراسات الاستراتيجية، طهران، 2007م.

184ـ مرتضى مطهري، **نظام حقوق زن در اسلام**، منشورات صدرا، ط41، طهران، 2005م.

185ـ مريم رفعت جاه، **هويت وامر زنانه**، منشورات فريق الدراسات الثقافية للجهاد الجامعي، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة طهران، 2005م.

186ـ مسعود آذربايجاني وآخرون، **روان شناسى اجتماعى با نگرش به منابع اسلامى**، موسسه سمت، طهران، 2003م.

187 ـ مصطفى ملكيان، «**زن، مرد، كدام تصوير**»، مجلة: زنان، العدد 63، حزيران 2000م.

188 ـ مصلح بن عبد الله سعدي، **كليات سعدي**، تصحيح: بهاء الدين خرمشاهي، منشورات دوستان، ط6، طهران، 2010م.

189 ـ **معاهدة إلغاء جميع أشكال التمييز ضدّ المرأة** (مجموعة مقالات وحـوارات)، تصحيح: علي رضا شالباف، مكتب دراسات المرأة، قم، 2003م.

190 ـ معصومة صمدي، «**بررسى باورهاى برنامه ريـزان درسى درباره تفاوت هاى دختران وپسران در زمينه شناختى**»، فصلية: مطالعات زنان، العدد 8، صيف وخريف 2005م.

191 ـ مقصود فراست خواه، **دانشگاه وآموزش عالي: منظرهاى جهانى ومسئله هاى ايرانى**، لا نا، طهران، 2010م.

192 ـ مگي هام، **فرهنگ نظريه هاى فمينيستى**، ترجمة: فيروزه مهاجر وفرّخ قره داغي ونوشين أحمدي خراساني، نشر توسعه، طهران، 2003م.

193 ـ مهري بهار، **مطالعات فرهنگى: اصول ومبانى**، ط2، موسسه سمت، طهران، 2009م.

194 ـ ميخائيل أس. بازيس وريتشارد جي. گلز، «**تبعيض جنسى**»، ترجمة: فريبا شايگان، مجلة: پيام زن، العدد 106، كانون الثاني 2000م.

195 ـ ناصر بـي. ريـا وآخـرون، **روان شناسى رشـد با نگرش به منابع اسلامى**، موسسه سمت، ط4، طهران، 2006م.

196 ـ ناصر كاتوزيان، **فلسفه حقوق**، الشركة المساهمة للنشر، ط2، طهران، 2001م.

197 ـ ناصر مكارم شيرازي وآخرون، **تفسير نمونه**، دار الكتب الإسلامية، طهران، 1995م.

198 ـ نانسي سنايدرمن وپگ ستريپ، **كليدهاى شناخت ورفتار با دخترها**، ترجمة: أكرم كرمي، منشورات صابرين، ط3، طهران، 2007م.

199 ـ نرجس رودگر، **فمينيسم: تاريخچه، نظريات، گرايش ها، نقد**، مكتب دراسات المرأة، قم، 2009م.

200 ـ **نقش والدين در نظام هاي آموزش وپرورش كشورهاى عضو اتحاديه اروپا**، ترجمة: مرجان مرندي، منشورات عابد، طهران، 2001م.

201 ـ نورمن لسلي مان، **اصول روان شناسي: اصول سازگارى آدمى**، ترجمة: محمود صناعي، موسسه منشورات امير كبير، ط12، طهران، 1996م.

202 ـ نوشين شاهنده، **زن در تفكر نيتشه**، منشورات قصيده سرا ومنشورات روشنگران ودراسات المرأة، ط4، طهران، 2005م.

203 ـ نويل مك. آفي، **جوليا كريستوا**، ترجمة: مهرداد پارسا، نشر مركز، طهران، 2006م.

204 ـ هادي صادقي (تصحيح)، **جنسيت ونفس**، مركز منشورات هاجر، قم، 2012م.

205 ـ هايده قره ياضي، «**لزوم نگرش جنسيتى در تدوين برنامه چهارم توسعه**»، فصلية: ريحانه، العدد 4، خريف 2003م.

206 ـ هما أحمد رحيمي، **بررسى پيامد اشتغال براى زنان شاغل وفرزند اول آنها**، رسالة جامعية لمرحلة الماجستير في علم الاجتماع، جامعة شيراز، 2001م.

207 ـ الهه حجازي، «**اصلاح سيماى زن در كتاب هاى دوره ابتدايى: راهى به سوى دستيبى به فرصت هاى برابر**»، فصلية: تعليم وتربيت، العدد 87، خريف 2006م.

208 ـ هيلين فيشر، **جنس اول: توانايى هاى زنان براى دگرگونى جهان**، ترجمة: نغمه صفاريان پور، منشورات زرياب، طهران، 2002م.

209- **الوثيقة الرابعة للمؤتمر العالمي للمرأة (كارپايه عمل واعلاميه پكن)**، ترجمة: علي آرين وعلي مير سعيد قاضي، مكتب شؤون المرأة في ديوان رئاسة الجمهورية، طهران، 1996م.

210- وزارت آموزش وپرورش، **پژوهشكده تعليم وتربيت، سند ومنشور اصلاح نظام آموزش وپرورش ايران** (المسودة الثانية)، منشورات معهد التربية والتعليم في وزارة التربية والتعليم، طهران، 2003م.

211- وليم جيمس ديورانت، **تاريخ تمدّن: عصر ايمان**، ترجمة: أبي القاسم طاهري وآخرين، شركة علمى وفرهنگى للنشر، ط4، طهران، 1994م.

212- ــــــــــــــ، **لـذات فلسفه: پـژوهـشى در سرگذشت وسرنوشت بشر**، ترجمة: عباس زريـاب خويـي، شركة علمى وفرهنگى للنشر، طهران، 1995م.

213- وليم كي. فرانكنا، **فلسفه اخلاق**، ترجمة: هادي صادقي، كتاب طه، ط2، قم، 2004م.

214- وليم گاردنر، **جنگ عليه خـانـواده**، ترجمة: معصومة محمدي، مكتب دراسات المرأة، ط2، قم، 2008م.

215- يعقوب فروتن، «**جامعه پذيرى جنسيتى در كتاب هـاى درسى مدارس ايران، زن در توسعه وسياست**»، مجلة: پژوهش زنان، العدد 30، خريف 2010م.